

3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MADUREZ SINACTICA EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO
SUPERIOR: (BACHILLERATO C.C.H.) ESTUDIO EXPLORATORIO

TESIS PROFESIONAL
QUE PRESENTA:

YASMIN ARTEAGA MORITA

PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA EN:

LENGUA Y LITERATURAS HISPANICAS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D.F., 1994.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

Con sumo agradecimiento a todas aquellas personas, tales como familiares, compañeros y amigos, que tuvieron que ver con la realización de este trabajo; en especial, a Lourdes Zebadúa por su amistad y ayuda.

Mi más profunda admiración, reconocimiento y gratitud a mi asesora, la MTRA. FRIDA ZACAULA SAMPIERI, quien no sólo me brindó sus conocimientos, sino también su comprensión y apoyo de manera incondicional.

A mis sinodales; por su tiempo, trabajo y benevolencia para con mi investigación.

A mi esposo e hijos, por compartir los momentos difíciles que se suscitaron a lo largo de esta labor.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1: JUSTIFICACION	4
CAPITULO 2: MARCO TEORICO:	
2.1 Marco teórico general	10
2.1.1 Estudio exploratorio	10
2.1.2 El subperfil sintáctico como parte de un diagnóstico de competencia lingüística	11
2.1.3 Niveles de la lengua	14
2.1.3.1 Nivel fónico-fonológico	14
2.1.3.2 Nivel léxico-semántico	16
2.1.3.3 Nivel morfosintáctico	16
2.1.3.4 Nivel discursivo o textual :.....	17
2.1.4 Codificación y Decodificación. Exposición y comprensión	18
2.1.5 Canal de comunicación. Oral y escrito	20
2.1.6 Las habilidades lingüísticas	21

2.2 Marco Teórico para la evaluación del subperfil morfosintáctico.	
2.2.1 El concepto de madurez sintáctica	22
2.2.2 Índices de Madurez Sintáctica	27
2.2.3 Índices secundarios de Madurez Sintáctica ...	31

CAPITULO 3: ESTADO DE LA CUESTION 34

CAPITULO 4: METODOLOGIA.

4.1 Diseño del instrumento y establecimiento de la muestra	53
4.2 Características de la población	54
4.3 Características de la muestra	57
4.4 Procedimiento de segmentación y recorte de los escritos	59

CAPITULO 5: PRESENTACION DE RESULTADOS.

5.1 Índices primarios	61
5.1.1 Longitud de UT (Pal/UT)	61
5.1.2 Longitud promedio de la cláusula (Pal/C1) ...	61

5.1.3	Índice de la cláusula subordinada (Cl/UT) ...	65
5.1.4	Comparación de promedios de los índices primarios con los reportados en otros estudios de lengua española	66
5.1.5	Comparación de resultados con estudios en lenguas extranjeras	69
5.1.6	Conclusiones	71
5.2	Índices Secundarios.	
5.2.1	Análisis de los resultados de Índices Secundarios	75
5.2.2	Análisis de la variedad de construcciones sintácticas (Cláusulas subordinadas)	79
5.2.3	Clasificación de Oraciones Subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales	83
5.3	Correlación de la madurez sintáctica y otras variables	87
6.	CONCLUSIONES	94
7.	BIBLIO-HEMEROGRAFIA	98

INTRODUCCION

Desde hace 19 años he dedicado mi actividad profesional a la enseñanza de la lengua materna, impartiendo la materia de Redacción en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. En ese terreno, las cuestiones relacionadas con la detección de las principales fallas en la producción escrita de mis alumnos fueron el centro de mi interés, al observar las deficiencias y no acertar a caracterizarlas para plantear alternativas de solución.

Con la oportunidad de haber conocido las investigaciones, que sobre diversos problemas de la enseñanza de la lengua materna había realizado la mancuerna de investigadores, Juan López Chávez y Humberto López Morales, concebí la idea de iniciar un estudio sobre este aspecto, empezando por el nivel sintáctico.

De entre los niveles de la lengua: fonológico, léxico-semántico, discursivo y morfosintáctico, me pareció que el aspecto de la madurez sintáctica constituía un elemento clave para acercarse a la evaluación de la redacción. Quizá también, porque el enfoque que hasta el momento había dado a ese nivel en mis clases de Redacción, era el que menores resultados positivos arrojaba.

Así fue que al tener noticia de que ya existían estudios sobre este tema, decidí adentrarme en él, sobre todo por la oportunidad que

me brindaba el ser profesora de redacción en servicio y por lo mismo, el poder contar con la participación de mis propios alumnos.

Con el apoyo, como decía, de investigaciones antecedentes, me percaté de que a nivel de enseñanza media superior no existían trabajos sobre el tema, a excepción de un estudio preliminar, situación que me animó a emprender este trabajo.

De este modo, a partir de algunos cursos que seguí y de lecturas sobre el tema, concebí la idea de realizar un estudio de corte exploratorio sobre la madurez sintáctica de una muestra de estudiantes de los tres diferentes años del bachillerato.

Primeramente, según lo demandaba la tarea, me apliqué a la búsqueda de estudios sobre el tema, a fin de conocer las aportaciones sobre el objeto de estudio en cuestión.

Las primeras lecturas me llevaron lógicamente a buscar información sobre las teorías y conceptos en los que se apoyaban dichos estudios. De esta etapa se dará cuenta en los capítulos correspondientes del estado de la cuestión y al marco teórico. En este último tratamos de esclarecer las teorías lingüísticas en las cuales basamos nuestro trabajo, tales como la concepción de la gramática generativa transformacional; así mismo la definición de competencia lingüística. Las preguntas que nos formulamos para configurar este apartado fueron algunas de las siguientes: ¿Cuáles son los niveles de la lengua tomados en cuenta y en particular, qué

constituye un subperfil morfosintáctico? ¿Cuál es el concepto de Madurez Sintáctica? ¿Qué estudios e hipótesis han surgido a partir de ellos, especialmente las teorías de Kellogg Hunt?

Fue precisamente la teoría de K. Hunt, a través de sus sucesivas reformulaciones, la que tomamos para iniciar el tratamiento de Madurez sintáctica y la aplicación de los índices primarios y secundarios para medirla, en particular en la producción escrita de nuestros alumnos.

Tomando como punto de partida las investigaciones inmediatas anteriores que sobre la madurez sintáctica se han llevado a cabo en nuestro sistema escolar CCH, particularmente en la producción escrita, en el capítulo cuatro detallamos la metodología seguida, explicando cuáles fueron los criterios para el diseño de instrumentos y del establecimiento de la muestra y las características de los sujetos cuyas producciones escritas sometimos a análisis. Los resultados obtenidos al aplicar los índices primarios y secundarios de madurez sintáctica se ofrecen en un siguiente capítulo, comparándolos con otros de investigaciones realizadas en un nivel escolar similar al de nuestro estudio, tanto en lengua inglesa como española.

Por último, nos parecía interesante observar en qué medida la madurez sintáctica podría correlacionarse con variables de nuestra población escolar como son su trayectoria escolar y su edad, de tal manera que con este análisis concluimos este estudio exploratorio.

CAPITULO 1

JUSTIFICACION

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue aprobada por el Consejo Universitario, el 26 de enero de 1971, respondiendo a la necesidad, en el nivel de bachillerato, de utilizar de manera óptima los recursos destinados a la educación, con el fin de formar nuevos cuadros de enseñanza media superior, de acuerdo a las exigencias del desarrollo del país (Gaceta CCH, 1978: 1).

Todos los que nos dedicamos a la enseñanza sabemos de la importancia de la creación de este sistema educativo, por haberse constituido como una alternativa dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus principios: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, enfocan una nueva manera de enfrentar el proceso enseñanza aprendizaje, en el cual sus protagonistas, maestro-alumno, son cooparticipes, sujetos activos, que ven el conocimiento como un proceso y no como un objeto de estudio acabado, que ha de ser transmitido por su valor natural intrínseco.

Se trata de dotar a los alumnos de las herramientas indispensables para adquirir el conocimiento (aprender a aprender) que les permita operar para lograr productos de aprendizaje concretos (aprender a hacer), en el sentido de poder relacionar lo aprendido con su realidad, para que, en la medida de sus propias posibilidades,

estén capacitados para transformarse y, con ello, ser sujetos en el cambio social, (aprender a ser).

Así, el sistema CCH plantea como ejes curriculares, el estudio de dos métodos: el Histórico social y el Científico experimental y el manejo de dos lenguajes: el matemático y el de la lengua materna.

El plan de estudios postula entonces, que el egresado debe ser capaz de dominar básicamente las matemáticas y los principios del método científico-experimental, así como los del análisis histórico-social. Del mismo modo, se espera, que incremente su capacidad y hábitos de lectura de libros clásicos y modernos y su conocimiento del lenguaje para la redacción de diversos escritos y ensayos.

Así mismo se expone de manera más puntual, respecto al manejo de la lengua que: "su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en fichas, notas, cuadros (...) le permitirán con posibilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará, que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo a las fuentes, no cayendo en una cultura enciclopédica, sino a los métodos y técnicas necesarias y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos." (*Gaceta CCH*, 1978: p. 7).

El plan de estudios propuesto es entonces la síntesis de una vieja experiencia pedagógica que tiende a combatir el vicio "llamado

enciclopedismo, y a proporcionar al estudiante una preparación que hace hincapié en las materias básicas para su formación". (Gaceta CCH, 1978: 6)

En cuanto al Área del lenguaje, existen diferencias importantes respecto al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en el cual se imparten las materias de Lengua y Literatura, bajo el nuevo nombre de Español, según los ajustes y modificaciones al plan y programas de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), aprobados por el Consejo Técnico en 1992. (ENP, 1993: VII).

En el bachillerato del CCH se propone, en cambio, la creación de los Talleres de Lectura y Redacción que tienen como objetivo central promover la competencia lingüística en los alumnos, entendiendo como tal, el desarrollo de las habilidades lingüísticas a nivel de enseñanza media superior.

El plan de estudios, con relación a los talleres de Lectura y Redacción, hace especial énfasis en un tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a corregir el idioma nacional, en los talleres de Redacción I y II; en adquirir un método de investigación en los Talleres de Investigación documental, así como un despertar la curiosidad y gusto por la lectura, para aprender a leer e interesarse en el estudio de los grandes autores en los talleres de Lectura I a IV.

Los talleres de la lengua así concebidos, deberán perseguir el "saber hacer", más que el poseer un conocimiento teórico, de tal manera que en la exposición de motivos se expresa el propósito de que en los talleres de Redacción, especialmente, se hagan ejercicios de composición, resúmenes, esquemas, notas, ensayos o artículos, por lo que se debe enseñar al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo (Gaceta UNAM, 1971: 5).

Por consiguiente, los objetivos del Área de Talleres están orientados a que el alumno adquiera habilidades propias del lenguaje, a que haga de él una utilización práctica, que lo maneje como un instrumento de comunicación, y no a la acumulación de un saber teórico. (*Compilación de Programas*, 1976: 80).

Las expectativas de formación en estos talleres consisten en la capacitación del alumno para que: a) se exprese de acuerdo a la norma, oralmente y por escrito, con facilidad y eficacia; b) comprenda textos de diversos géneros, c) comprenda críticamente la información obtenida y d) la presente de manera sistemática.

Por consiguiente, ante una enseñanza de corte tradicional, que implicaba la preponderancia de formación de un bachillerato culto, en el CCH se promueve, respecto a la enseñanza de la lengua, un carácter más formativo e instrumental, puesto que se persigue que el alumno la maneje y la utilice como medio de acceso al conocimiento de otras materias del plan de estudios del bachillerato.

Lo anterior significa que el enfoque del estudio del lenguaje se llevará a cabo más en su dimensión comunicativa que representativa o metalingüística. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua se vuelca hacia la adquisición de operaciones lingüísticas para comprender y expresarse con eficacia y para adquirir o transmitir conocimientos.

El propósito general, consecuente de esta concepción, se traduce en el propósito específico de desarrollar en los alumnos la habilidad para "leer, resumir y comentar las obras [de poesía, teatro, historia, filosofía y política], por escritos o verbalmente, en grupos grandes y pequeños, en que se vea su comprensión, en la interpretación, apreciación, capacidad de promover y participar en la discusión, y su interés en leer esa y otras obras ..." (Gaceta UNAM. 1975: 5).

Ahora bien, como el mismo proyecto original del CCH planteara, en la actualidad estamos inmersos en un proceso de revisión del sistema CCH, de sus principios, de tal modo que en eventos académicos de diversa índole (locales, generales, por materia, etc.), han surgido propuestas para una reestructuración de los Talleres de Lectura y Redacción.

A partir de estos foros académicos, nos hemos percatado de que uno de los problemas de estas revisiones, reside básicamente en la ausencia de estudios diagnósticos serios que tiendan a suministrar

datos sobre los aprendizajes logrados por nuestros alumnos, como aspecto esencial de una revisión curricular.

Esta situación nos motivó a tratar de determinar en qué medida los objetivos y expectativas cifrados en los talleres de Lectura y Redacción se habían cumplido, a la luz de la competencia lingüística real adquirida por los alumnos en su tránsito por el bachillerato. ¿Hemos encontrado el equilibrio entre teoría y práctica, respecto al estudio de la lengua? ¿Hasta qué punto la lengua es para el alumno una herramienta eficaz para adquirir y transmitir conocimientos? ¿Cuál es la competencia lingüística de los alumnos?

Estas y otras preguntas surgieron en el momento de revisión de nuestro plan de estudios y como carecemos de estudios que nos den respuestas, este trabajo exploratorio plantea la posibilidad de adentrarnos en la evaluación de la competencia lingüística, concretamente en lo relativo a la medición de la madurez sintáctica alcanzada por los alumnos en la expresión escrita.

Sabiendo de antemano que éste sería tan sólo uno de los aspectos para evaluar la competencia lingüística, decidimos iniciar nuestro estudio por dicho sendero, al habernos percatado de que las bases sentadas por investigaciones precedentes prometían proporcionarnos pistas sólidas para avanzar en este campo de estudio.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

2.1 Marco teórico general.

2.1.1 Estudio exploratorio.

Como ya se dijo, esta investigación se plantea como un estudio exploratorio, dada la ausencia de investigaciones en este ciclo escolar en México. Una investigación de tipo exploratorio implica la inexistencia de nociones preconcebidas, lo cual nos lleva a aceptar de antemano cierta flexibilidad en la investigación. Su propósito fundamental es encontrar indicios acerca de un problema, en este caso la madurez sintáctica en los alumnos del CCH, con el fin de poder formular hipótesis para sucesivos estudios.

Cabe señalar que, aunque ésta no es una investigación de tipo teórico que pretenda proseguir el objeto de estudio de indagación de la madurez sintáctica por sí misma, si se le analiza como indicador de competencia lingüística, aplicando categorías elaboradas teóricamente y probadas en estudios que sirven de antecedente.

Así, para conocer el grado de competencia lingüística alcanzado por los alumnos del CCH a nivel sintáctico, es necesario recurrir a un diagnóstico, que nos permita conocer el estado de la cuestión sobre este tema.

La evaluación del desarrollo sintáctico de la producción de un hablante requiere ubicar su alcance e inserción dentro de un marco general a partir del cual pueda distinguirse la especificidad del aspecto por evaluar.

A partir de los resultados que esta medición arroje es incluso posible tratar de establecer correlaciones tanto con la evaluación de otros subperfiles (fonético, léxico, discursivo) como con otros aspectos tales como el aprovechamiento escolar, la edad, etcétera.

2.1.2 El subperfil sintáctico como parte de un diagnóstico de competencia lingüística.

Ahora bien, dado que como ya se mencionó en el capítulo anterior dentro de los objetivos del plan de estudios del CCH se plantea el desarrollo de una competencia lingüística en los alumnos, creemos necesario aclarar el término.

En el mismo tenor, trataremos de ubicar el nivel sintáctico; dentro de un marco general, haciendo alusión a los otros niveles de manera general con el objeto de destacar específicamente el terreno particular del cual pretendemos obtener información.

La gramática transformacional distingue entre el conocimiento de la lengua (*linguistic competence*) y su uso (*linguistic performance*).

A la distinción, que entre lengua y habla determinada por Saussure, Chomsky opuso los conceptos de *competencia* (*competence*) y *ejecución* o *actuación* (*performance*) lingüísticos, los cuales fueron introducidos en su teoría a partir de su investigación sobre "Aspectos de la teoría de la sintaxis." Preciso es, sin embargo, aclarar que la concepción de "langue" de Saussure no se identifica totalmente con la "*competencia lingüística*" de Chomsky, ya que, mientras Saussure concibe la lengua como un conjunto de elementos y relaciones, es decir como una estructura, Chomsky la entiende como una capacidad lingüística que el sujeto opera constituyendo una serie de reglas que permite la generación de un número infinito de oraciones. (Cfr. Contreras, 1971: 16).

La competencia de un hablante es, entonces, el conjunto de las posibilidades que le son dadas por el hecho de poseer una lengua: dicho de otro modo, porque puede construir y reconocer una infinidad de fases gramaticalmente correctas y de interpretarlas.

Sobre esta formulación, se ha criticado la omisión de la gramática transformacional al ignorar la dimensión de la ejecución de la lengua; es decir, el estudio del uso real del lenguaje, puesto que se preocupa únicamente por describir estructuras ideales que no están relacionadas directamente con el habla. En efecto, para Chomsky "la competencia deberá ser estudiada antes de la *ejecución* y a la vez será el fundamento necesario de esta última". (Ducrot y Todorov: 146).

En la misma línea de Chomsky, los términos de *ejecución* o *actuación* se utilizan en psicolingüística refiriéndolos al uso concreto del lenguaje, mientras que *competencia* es el conocimiento abstracto que poseen el hablante y el oyente acerca de su lengua.

Por lo que toca a este trabajo el término *competencia* se referirá a la actualización o demostración del manejo que un hablante hace de su lengua en un momento dado. Por consiguiente la competencia lingüística se acerca más al concepto propuesto por Hymes, a la cual denomina *comunicativa*. Según este autor la *competencia comunicativa* tiene que ver con todo aquello que el hablante necesita conocer para una comunicación efectiva en medios culturalmente significativos. Desde el momento en que se piensa en los hablantes como miembros de una comunidad, con roles sociales específicos que buscan explicar el uso del lenguaje para efectos de autoidentificación y para conducir sus actividades, se está relacionando la *competencia comunicativa* con la sociolingüística cuya "noción central es la adecuación de los mensajes verbales en contexto o su aceptabilidad en un sentido más amplio." (Gumperz y Hymes, 1972: VII).

Concluyendo, todo individuo hablante-oyente posee un conocimiento de la lengua y es capaz de actualizarla en situaciones concretas. A dicho conocimiento Chomsky lo nombró *competencia lingüística*, y a la actualización, Hymes la denomina *competencia comunicativa*.

2.1.3 Niveles de la lengua.

Para evaluar el nivel de dominio o capacidad de manejo, que de su lengua tiene el sujeto, debemos tener, por un lado, una descripción de las características del código particular del sujeto, y por otro, una escala general de referencia frente a la cual confrontar valores particulares (Echeverría, 1990: 8).

Un análisis de la lengua o estudio que se relacione con ella, presupone, entonces, la determinación teórica de las partes que componen su sistema. Así, para describir, explicar e interpretar un texto, se requerirá especificar el nivel de la lengua que será estudiado.

Asumiendo que en todo discurso existe una superposición de planos horizontales y paralelos, puede distinguirse niveles que, según Benveniste, nos permiten hallar la "arquitectura singular de las partes del todo" (Berinstain, 1989: 63).

De este modo, es posible hablar de la existencia de cuatro niveles de análisis: fonológico, léxico, discursivo y sintáctico.

2.1.3.1 Nivel Fónico-fonológico.

Este nivel se refiere a las funciones lingüísticas que los sonidos desempeñan, es decir, el modo como el lenguaje utiliza y

categoriza los sonidos. (Berinstain, 1985: 219). El nivel fónico-fonológico se refiere a sonidos tales como el acento y la cantidad vocálica involucrados en el ritmo del discurso y a la unidad mínima lingüística, el fonema. En este nivel es objeto de estudio de la fonética y fonología: La enunciación lingüística se caracteriza, por su naturaleza fónica, como una serie de ondas sonoras, o fisiológicamente, como una serie de movimientos de los órganos fonadores y auditivos que producen como consecuencia las manifestaciones físicas del habla por una parte, y por otra, las formas de sonido de una gramática, en un nivel abstracto. (Van Dijk, 1989: 32).

En el nivel fónico se determina el conjunto de características físicas y fonológicas de los sonidos, en tanto que el nivel fonológico se estudia la naturaleza y el desempeño de las funciones lingüísticas que cumplen los rasgos distintivos y pertinentes de los sonidos.

Un nivel fónico estudia los sonidos desde un punto de vista puramente físico, en el nivel fonológico se examina y organizan los hechos fónicos de una lengua. (Berinstáin, 1985: 219).

2.1.3.2 Nivel Léxico-semántico.

Este nivel se refiere al significado de las palabras aislados o en el contexto de una frase o de un texto. Toma en cuenta también los fenómenos retóricos, como los tropos de palabras o tropos de dicción; la metáfora y las figuras de pensamiento como la gradación; y los llamados tropos de pensamiento, como la hipérbole y la paradoja.

Los estudios que han analizado estos aspectos, en su mayoría investigan sobre el papel que juega el conocimiento de los significados de las palabras en la comprensión de lectura. En tanto que en el campo de la enseñanza de la lengua materna, en este nivel, se han centrado, básicamente en los temas de disponibilidad y riqueza léxicas, y en el establecimiento del llamado léxico disponible.

2.1.3.3 Nivel morfosintáctico.

Este nivel se refiere tanto a la forma de las palabras como de la frase. La morfología estudia los morfemas, que son unidades significativas mínimas de la lengua, por lo cual constituyen la base de todos los demás niveles de descripción. La sintaxis por su parte, indica las construcciones posibles para formar oraciones tangibles, que observan categorías de orden y nexos.

Quizá, una de las líneas de estudio más interesantes de la lingüística aplicada en el ámbito hispanoamericano, y en este nivel

morfosintáctico lo constituye, las investigaciones que sobre madurez sintáctica se han llevado, a cabo, en diferentes niveles escolares, tal y como se explicará más adelante en este trabajo.

2.1.3.4. Nivel discursivo o textual.

Este nivel se refiere a la observación y explicación de los fenómenos que dan cuenta de la estructura y relaciones de la unidad, llamado texto o discurso.

Analizando y destacando a varios autores (Corominas, Lázaro Carreter, Dubois *et al.*, Hjmlsmlev, entre otros) Bernáñez construye una definición de texto:

"Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: los propios del nivel textual y los del sistema de la lengua" (Bernáñez, 1982: 85).

Se utiliza la palabra texto como sinónimo de discurso, al cual define como "una unidad igual o superior de la oración; está formado por una sucesión de elementos, con un principio y un final, que constituyen un mensaje ... En su acepción lingüística moderna, el

término designa a todo enunciado superior a la oración, considerada desde el punto de vista de las reglas de encadenamiento de las series de oraciones. La perspectiva de análisis del discurso se opone, por tanto, a toda óptica que tiende a considerar la oración la unidad lingüística terminal." (Bernárdez, 1982: 85).

Francisco Casetti define al texto o discurso como "Una sucesión lineal de signos provistas de sentido y combinados según relaciones funcionales, con un principio y un final, una extensión variada, analizable en sus constituyentes ..." (Casetti, Francisco. 1980: 172).

2.1.4 Codificación y Decodificación. Exposición y comprensión.

Existen dos procesos cognoscitivos que deben diferenciarse en la descripción lingüística: la expresión o producción y la comprensión del mensaje, es decir la codificación y decodificación.

Esta distinción nos lleva a distinguir dos actividades que son de naturaleza diferente: la lectura y la redacción.

Evidencias empíricas y estudios teóricos sobre el tema han demostrado que si bien ambas actividades comparten rasgos semejantes, existen diferencias sustanciales.

La noción de lectura, desde el punto de vista psicolingüístico, es una actividad que implica la transacción entre lector y texto, en ella, las características del lector son tan importantes como las del texto. (En Ferreiro, 1982: 18).

Por consiguiente, la lectura es un acto complejo en el cual el lector realiza una interpretación emanada de lo que conoce y cree antes de la lectura. (Van Dijk, 1989: 40). Así la lectura implica un conocimiento de mundo, la utilización de la memoria a corto y largo plazo y ciertas estrategias, los cuales se entienden como la aplicación eficaz de reglas de combinación e interpretación del uso real del lenguaje.

La escritura, como proceso de expresión o producción lingüística es una actividad de tipo lingüístico y psicolingüístico, la cual consiste en substituir los elementos que se desean transmitir (ideas, sentimientos, emociones) por los signos de que dispone una lengua determinada.

En la escritura se produce materialmente un mensaje, tornándose como objeto comunicable: es decir, la escritura puede verse como la concreción del discurso en una sustancia perceptible por los sentidos. La elaboración del mensaje, en la comunicación escrita consiste en la sustitución de los elementos que se van a transmitir, por signos gráficos previstos por la lengua. Dicha actividad, presupone un cúmulo de conocimientos y habilidades en el manejo de la lengua, tales como la posesión de un léxico determinado, y la

aplicación de esquemas sintácticos y textuales, acordes al tipo de discurso que vaya a producir. (Van Dijk, 1989: 215).

En este sentido, nuestra investigación aborda el aspecto de la madurez sintáctica a través de la producción de un determinado tipo de discurso: la narración de una película. Como tal, es importante considerar que el conocimiento de mundo así como los marcos de conocimiento del hablante habrán de situarse precisamente en la forma de llevar a cabo una narración, mediante ciertos recursos lingüísticos, distintos, por ejemplo, a las de un texto argumentativo o explicativo. Consecuentemente, la redacción y el tipo de estructuras sintácticas en ella estará condicionado por un patrón congruente con la narración permitiendo la observación de cierto tipo de oraciones.

2.1.5 Canal de comunicación. Oral y escrito.

Cualquier estudio relacionado con el lenguaje, plantea la necesidad de establecer cuáles son los niveles de análisis y el modo de comunicación, el cual se entiende por el canal de comunicación empleado, ya sea oral o escrito.

En nuestro caso, es importante destacar la diferencia que existe entre el discurso oral y escrito, puesto que las pautas que establece este último se reflejan en los mecanismos sintácticos que pone en acción el hablante.

Tomando en cuenta las investigaciones de Mc Ginitie María y Kimmel hay diferencias esenciales entre la comunicación oral y escrita. En la comunicación oral prevalece la redundancia, lo cual repercute en la densidad léxica del discurso oral, que es menor en un discurso escrito; en él, la densidad léxica es medible a través de los vocablos nocionales (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios). Desde el punto de vista sintáctico, el discurso escrito es más complejo, lo cual implica en el lector un mayor esfuerzo para la comprensión. (Mc Ginitie, María y Kimmel En Ferreiro, 1986: 44-48).

El conocimiento transmitido por medio del lenguaje escrito, suele ser más abstracto, general y lógico, y los textos son más elaborados, por lo que requieren de marcadores lingüísticos, tales como: causalidad, consecuencias, etc., en su comprensión; en la comunicación oral los indicadores se manifiestan a través de pausas o expresiones cotidianas.

2.1.6 Las habilidades lingüísticas.

Según el modo o canal de expresión (oral o escrita) y el proceso de codificación o decodificación del mensaje (comprensión o producción) se delimitan las cuatro habilidades básicas, que interactúan entre pensamiento y lenguaje: escuchar, hablar; leer y escribir.

Con esta precisión, delimitamos nuestro objeto de estudio respecto del nivel de la lengua que abordamos (sintáctico), el canal de comunicación (escrito) y el proceso de la comunicación (expresión) implicados.

2.2 Marco teórico para la evaluación del subperfil morfosintáctico.

2.2.1 El concepto de madurez sintáctica.

Se entiende por subperfil lingüístico, en este caso el sintáctico, el sistema de categorías para analizar, observar y diagnosticar un estado de desarrollo lingüístico. Así, este estudio pretende explorar el desarrollo sintáctico de los estudiantes, tomando como base los postulados de Kellogg Hunt, quien ha establecido el concepto de "madurez sintáctica", el cual es medible, por el grado en que el hablante utiliza en un escrito el procedimiento de la subordinación, como reflejo de su capacidad para producir oraciones complejas.

Para Hunt, la capacidad de combinar un mayor número de oraciones es señal de madurez, y ésta se encuentra íntimamente relacionada con la maduración cronológica del sujeto, es decir que mientras más edad tiene un individuo, mayor será la capacidad de combinación de oraciones.

Como él mismo señala en sus estudios realizados de 1965 a 1977, los índices de madurez aplicados en sus investigaciones, muestran que la madurez sintáctica de un hablante en el discurso escrito mantiene una relación estrecha con su competencia para realizar operaciones de incrustación y elisión, por lo que, en un análisis comparativo entre un texto producido por un alumno de nivel superior y otro de nivel inferior, se observan diferencias en cuanto a su complejidad. "Los maestros de escuela han observado a través de los años, que los niños mayores escriben oraciones diferentes desde sus primeros escritos; han advertido también que la madurez de sus oraciones difieren, no sólo en su vocabulario y en el sujeto principal, sino también en sintaxis", nos dice Hunt (Hunt, 1977: 1). Asimismo plantea que "las oraciones de los niños que entran al ciclo escolar difieren de los graduados 12 años después". (Hunt, 1977:1).

Hunt señala además una distinción en cuanto a los estadios en el manejo del lenguaje, de tal manera que en los primeros periodos, se puede hablar de adquisición del lenguaje, en tanto que en los segundos, de desarrollo del mismo.

Los trabajos de Hunt, orientados por los postulados de la gramática generativo-transformacional, apuntan hacia el hecho de que el aprendizaje de la expresión escrita impone un proceso de maduración a través del cual se aprende a producir estructuras sintácticas de mayor complejidad. Sin embargo, no siempre el uso de la subordinación es reflejo de madurez puesto que cuando se emplea

mal puede, en un momento dado, impedir que se comprenda efectivamente el mensaje.

Como Hunt plantea en dichas investigaciones, "los estudiantes maduros tienden a tener más que decir acerca de cualquier tema" (Hunt, [1966]: 198) y "como estudiantes maduros, sus oraciones tienden a ser más largas. Desde preescolar el 7º grado y probablemente por debajo de ese tiempo esto aparece en el habla. Y desde el principio hasta el fin de 12º grado aparece en la escritura" (Hunt, [1966]: 198).

Así, K. Hunt define a la madurez sintáctica como la capacidad de dominio de la sintaxis, la cual permite generar de oraciones de una estructura más compleja: una evidencia sustancial de madurez en niños escolares es el que aprendan en verdad a expresar sus pensamientos dentro de oraciones más y más largas". (Hunt K. [1966]: p. 194).

En este contexto, la complejidad se mide por el número de transformaciones necesarias para generar una secuencia oracional, para Hunt: "la longitud de la cláusula es un mejor índice de madurez del lenguaje que la longitud de oración" (Hunt, [1966]: 198).

La hipótesis de Hunt plantea entonces que a medida que los alumnos maduran, utilizan más transformaciones, consolidando en sus oraciones un número mayor de constituyentes oracionales.

Por consiguiente, la madurez sintáctica se manifestaría en la capacidad de combinar más oraciones, y dicha capacidad se va incrementando con el crecimiento del niño. (Hunt, [1966]: 187).

En su estudio *Recent Measures in Syntactic Development*, Hunt recurre a las llamadas transformaciones generalizadas, las cuales se entienden como un conjunto de reglas que permite derivar las estructuras subordinadas, considerando criterios apropiados para dar cuenta del desarrollo de la sintaxis para describir el proceso de crecimiento de las oraciones:

"La cláusula puede ser de mayor longitud por un proceso, que aquí se describió como reducción o consolidación. Ese mismo proceso es descrito por la gramática generativa transformacional como inclusión de transformaciones." (Hunt, [1966]: 198).

Finalmente Hunt concluye: "Reconociendo entonces, que a través de los grados elemental y secundario, el proceso de consolidación de cláusulas sea de las cosas que en el currículo del lenguaje deberían estudiarse. Transformaciones gramaticales del habla como resultado de incrementar y suprimir transformaciones." (Hunt, [1966]: 196).

Como es bien sabido, dichas reglas describen operaciones de inserción, elisión, sustitución y traslado que actúan sobre las cadenas subyacentes para juntarlas o incrustar una de ellas en la otra. Por su carácter cíclico, las reglas se pueden aplicar un número indefinido de veces, es decir que con un número determinado de

oraciones básicas pueden combinarse para elaborar una oración extensa y compleja en la estructura.

En la misma línea, en su estudio *Madurez Sintáctica de Secundaria a Universidad*, Murray F. Stewart utilizó una oración corta entre las que normalmente hablan o escriben niños de nivel preescolar para demostrar la capacidad que los alumnos a nivel universitario tienen en cuanto a la combinación de oraciones. Dicha oración "fue deliberadamente escogida para dar abundantes oportunidades a los estudiantes de usar muchas de las transformaciones de las oraciones combinadas". El investigador concluye reafirmando las tesis de Hunt, al decir que los estudiantes de mayor edad usan con mayor frecuencia las transformaciones. (Stewart, 1968-70: 39).

Como ya se mencionó, las construcciones que Hunt considera más adecuadas para describir la madurez son las subordinadas, desde el momento en que se insertan como modificadores de los nombres en las frases nominales y las nominalizaciones. Por ello, Hunt estableció como medida de madurez sintáctica, el uso de la frecuencia de la cláusula subordinada, como indicador de incremento de madurez. (Hunt, [1966]: 187).

Por el contrario, la coordinación de oraciones sería un indicio de escasa madurez sintáctica ya que se le considera como un primer procedimiento de construcción de oraciones en la edad temprana del niño, el cual se limita a yuxtaponer o coordinar mediante la conjunción "y" largas series de oraciones simples. Así, los estudios

de Hunt y Stewart demuestran cómo en los primeros años de escolaridad, el procedimiento de coordinación es más frecuente que en escolares de grado superior.

Por consiguiente, se puede concluir que la coordinación es un mecanismo de uso temprano, y la única estructura que decrece con el desarrollo del sujeto; en palabras de Hunt: "Como se recordará cuando un niño maduro tiende a escribir, con frecuencia, más cláusulas subordinadas." ([1966]: 199)

Los alumnos de más edad suelen utilizar el mecanismo de la subordinación, lo cual significa que aprender a sustituir oraciones independientes por subordinadas, que incrementan o añaden a otras: tal como lo establece Hunt, el número de oraciones subordinadas, va aumentando en forma constante en los escritos de los niños, conforme van pasando de un grado a otro. Los estudiantes, maduros tienden a elaborar oraciones más largas, y utilizan más cláusulas subordinadas por cláusulas principales." (Hunt, [1966]: 198).

2.2.2 Indices de Madurez Sintáctica.

En sus estudios sobre la madurez sintáctica, Hunt estableció tres índices, llamados primarios, de naturaleza cuantitativa para medir el desarrollo sintáctico en la expresión escrita. El establecimiento de estos índices son de suma importancia para las posteriores investigaciones que se realizaron, ya que su aplicación

ha acreditado su validez y confiabilidad, no sólo en la lengua inglesa, sino también en nuestra lengua, en la cual se han utilizado como herramientas confiables para conocer la madurez sintáctica.

Hunt estableció la "UT" como unidad básica de medida a la cual "por falta de un nombre mejor" la llamó "unidad de terminal mínima". Es terminal en el sentido que es gramaticalmente aceptable terminar cada una tanto con la aparición de una letra mayúscula o con un punto o signo de interrogación y mínima porque es la unidad más corta "en la cual un trozo de discurso puede ser cortado sin dejar ningún fragmento de oración como residuo." (Hunt, [1966]: 197). Por tanto, la UT puede ser equivalente a una oración simple o una oración compuesta.

Para complementar la definición, se refiere a la Cláusula (CL) como "cualquier expresión que contenga un sujeto o sujetos coordinados y un predicado finitivo o predicados coordinados" (Hunt, 1966: 4).

El primer índice señala el promedio de longitud de UT y se obtiene dividiendo el número total de palabras de un texto entre el número de UT. Es evidentemente que este índice marca el grado de subordinación (y, consecuentemente, de madurez) alcanzado por el hablante; de esta manera, una cantidad mayor de palabras por UT evidencia escritos más elaborados, con una sintaxis más compleja, debida a la utilización de la subordinación. "La longitud promedio de la UT parece tener mayor correlación con la madurez escritor",

observa Hunt como una reflexión a su temprano descubrimiento en el sentido de que los escritores de mayor edad compactaban más en una unidad T, reduciendo cláusulas independientes a subordinadas y cláusulas subordinadas (Hunt, [1966]: 188).

Hunt sugiere dos posibles formas para incrementar la longitud de la UT: "(1) agregar más cláusulas dependientes y (2) alargar las cláusulas existentes por adición de frases y palabras (derivadas de cláusulas reducidas). De acuerdo a Hunt ambas formas son importantes al incrementar el tamaño de la unidad T durante los años escolares." (Hunt, [1966]: p. 187).

El segundo índice de Hunt se refiere a la longitud de la Cl la cual se obtiene dividiendo el número total de palabras del texto entre el número de cláusulas contenidas en el escrito. Se entiende por Cl a lo que tradicionalmente la gramática ha llamado oración simple, oración principal y/o subordinada. El aplicar este índice nos permite observar la riqueza léxica de una oración (adjetivación, complementos circunstanciales, etcétera) lo cual indica también la riqueza sintáctica en el escrito que produce un sujeto al elaborar este tipo de oraciones. Como ya se ha manifestado, "también es un mejor índice de madurez en el lenguaje que la longitud de la oración. Se recordará que las unidades T pueden ser alargadas bien sea ampliando cláusulas o incrementando el número de cláusulas subordinadas por unidades T." (Hunt, [1966]: 198).

Pero, como lo plantea Hunt, si bien es cierto que la longitud de la cláusula es un índice de madurez sintáctica, también lo es en el caso de la determinación de la complejidad textual para la comprensión de lectura, puesto que los textos con cláusulas más largas tienden a ser más difícil de comprender. Al respecto Hunt señala que: "... la dificultad en la lectura de oraciones se relaciona con la cláusula. Las cláusulas más largas tienden a ser más difíciles ... de leer y de escribir." (Hunt, 1970: p. 199). De este modo, la dificultad en la lectura de los textos no se debe a que haya más oraciones coordinadas o subordinadas a las cláusulas principales, sino a que las cláusulas sean más largas (Hunt, 1966, 201).

De este planteamiento de Hunt se desprende que la aplicación de las unidades de medición de la madurez sintáctica, en la evaluación de la producción escrita de un sujeto, puede ser la base de la evaluación de la complejidad textual. Este procedimiento serviría especialmente a los docentes de lectura y literatura para establecer cuáles son las dificultades que enfrenta un alumno en la lectura de cierto tipo de textos, cuya complejidad sintáctica, como ya lo ha mencionado Hunt, podría ser un obstáculo en su comprensión.

El tercer índice cuantitativo es el que mide el grado de incrustación de las oraciones subordinadas y se obtiene dividiendo el número total de cláusulas entre el número de UT, a fin de obtener una idea global cuantitativa sobre la densidad de UT. Por consiguiente una mayor cantidad de cláusulas por UT revela el uso constante de la subordinación, y en algún modo define el estilo del que escribe. Hunt

plantea que "una forma conveniente para medir la frecuencia de las cláusulas subordinadas es dividir el número total de cláusulas, ambas subordinada y principal entre el número de cláusulas principales. Llamaré a esto - nos dice - el "índice de cláusula subordinada". (Hunt, [1966]: 191).

En su estudio con sujetos de distintos niveles, el resultado obtenido, al aplicar este índice nos muestra que la tendencia general de desarrollo es razonablemente clara: para 4º grado el registro fue de 1.3, para 8º, de 1.4, para 12º, de 1.6, y para adultos superiores de 1.7" (Hunt, [1966]: 191). De acuerdo a Hunt esta evidencia ha sido apoyada por los resultados de las investigaciones de O'Donell, Griffin, y Norris y Peabody puesto que, como nos indica, "poniendo sus gráficas y las mías juntas, vemos que la tendencia es clara. Desde el primer grado de escuela pública hasta el último, el número de cláusulas subordinadas se incrementa firmemente en cada grado." (Hunt, [1966]: 191).

2.2.3 Indices secundarios de Madurez Sintáctica.

Además de los índices mencionados, y con la idea de hacer un análisis más fino acerca de la subordinación, Hunt establece en su estudio de 1966 el índice de frecuencia de las cláusulas subordinadas, el cual funciona como un segundo indicador de la madurez sintáctica. Al respecto señala: "Hay tres formas comunes de

tales cláusulas: nominales, adverbiales y adjetivas. Las otras formas tales como cláusulas de comparación son poco comunes." (Hunt, [1966]: 192). Este tipo de análisis sirve para determinar, tal como lo hace Hunt en su estudio, que no siempre el uso de dichas construcciones revela un incremento de madurez sintáctica. Hunt dice que el incremento de la madurez no es igual, ya que depende del tipo de subordinación empleada. Así por ejemplo, la frecuencia de uso de las "cláusulas nominales en general no son índices de madurez" ya que dicho uso está determinado por el modo discursivo. "Las cláusulas adverbiales parecen incrementar con la madurez en los primeros grados (escolares), pero lo máximo es alcanzado pronto, y después de los grados medios la frecuencia de ellas, dice más acerca del modo del discurso", que de madurez (Hunt, 1970, 192).

Respecto a las cláusulas adjetivas, el caso es diferente puesto que como Hunt plantea: "Desde los primeros grados, hasta el último, el número de ellas se incrementa firmemente, y entre las habilidades adultas la cláusula adjetiva es todavía más frecuente que entre las de estudiantes que están terminando la escuela". (Hunt, [1966]: 192).

Para Mónica Veliz los índices secundarios se constituyen de la siguiente manera: "cláusulas adjetivas", "cláusulas sustantivas", "cláusulas adverbiales", "frases preposicionales", "aposiciones", "infinitivos", "gerundios", "participios-adjetivos", "participios predicativos". (Veliz, 1986: 113-114).

En nuestra investigación, después de reflexionar sobre la naturaleza de las cláusulas subordinadas, decidimos no considerar como cláusulas, sino constituyentes de cláusulas, las de infinitivo, gerundio y participio.

CAPITULO 3

ESTADO DE LA CUESTION

Las investigaciones de Kellog Hunt constituyen el antecedente más importante para las investigaciones que sobre madurez sintáctica se han hecho en lengua española.

Desde que Kellog Hunt dio a conocer en 1965 sus trabajos sobre madurez sintáctica en la composición escrita, han surgido diversos estudios en lengua inglesa, tanto en la investigación normativa (O'Donnell, Griffin y Norris, Witte y Dodosky, 1978, Stewart, 1978 b; Witte, 1983) como en la experimental (Melon, 1969, O'Hore 1973, Daiker, Kerek y Moremberg, 1978, Combs, 1976, Stwort, 1978 a, Trivelli, 1983).

En el ámbito de la lengua española, en el prólogo a su libro, *La enseñanza del español como Lengua Materna* (López Morales H., 1991: 10), Humberto López Morales da cuenta de la aparición de las *Actas del I Seminario Internacional. Sobre aportes de lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, en donde se exponen resultados de diversas investigaciones sobre madurez sintáctica. Hace referencia especial a un estudio de Max Echeverría, en el cual demuestra que la expresión de ciertas estructuras oracionales de alguna complejidad no se producían de manera adecuada hasta mucho después de los 5 o 6 años de edad.

También en el mismo año, 1978, en el I Seminario Internacional aparece el trabajo de Juan Manuel Lope Blanch, quien a partir de una selección de textos relativos a las grabaciones del habla de la ciudad de México, realiza un estudio comparativo entre las estructuras gramaticales usadas por el estrato culto y el estrato popular en México. A este respecto, López Morales nos aclara que dicho trabajo tiene dos funciones importantes: una, "ofrecer un abundante material sintáctico, el cual muestra una fuerte variación de estratos sociales, y otra, mostrar un método particular de medir los diversos grados de madurez sintáctica de discursos escritos y orales.

Estos dos trabajos, el de Max Echeverría y el de Juan Manuel Lope Blanch constituyen los primeros estudios que sobre el aspecto sintáctico se habían realizado en lengua española, antes de la llegada de las teorías de Kellogg Hunt a Hispanoamérica.

En 1977, Leonilda Rodríguez Fonseca incluye sus reportes de investigación sobre "Modos y tiempos verbales en la actuación lingüística del niño de 5 y 6 años" en el *Boletín de la Academia de Puertorriqueña de la Lengua Española*, 5. La misma autora, en una tesis inédita expone resultados en su *Descripción estadística de la actuación lingüística del niño de 5 a 6 años de edad en la zona de Caguas* en 1978. (López Morales, 1984: 149).

Otros estudios relacionados con el aspecto sintáctico en niños fueron realizado por M. O. Herrera, en su tesis inédita de 1981

Incidencia del factor sociocultural en la comprensión lingüística del niño, (López Morales, 1984: 148), en un trabajo conjunto con M. Echeverría, *Incidencias de variables socioculturales en la comprensión de vocabulario y sintaxis del español* 1981, en el cual se retoma el tema de madurez sintáctica.

Así mismo, López Morales nos informa que la investigadora Amparo Morales de Walters realizó un estudio sobre *La adquisición de estructuras complejas y la enseñanza de la lengua materna*, y que las investigadoras chilenas Gloria Muñoz y Mónica Veliz publicaron en 1983 un estudio en torno a la *Incidencia del método combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición* (López Morales, 1984: 148), que sería la primera investigación sobre madurez sintáctica, que tomando como base las teorías de Hunt, aparece en el ámbito hispanoamericano.

A nivel medio superior, el equipo dirigido por Max Echeverría, con las investigadoras chilenas Mónica Veliz y Gloria Muñoz realiza un trabajo con alumnos de segundo grado de la carrera de pedagogía en la Universidad de Concepción. Los resultados son publicados en la *Revista de Lingüística teórica y aplicada* en 1985, bajo el nombre de: "Madurez sintáctica y combinación de oraciones en Estudiantes Universitarios". (Veliz, et al., 1985: 107-119).

En esta investigación se valida la eficacia del método de combinación de oraciones para incrementar la madurez sintáctica a través de la composición. (Veliz, 1985: 109).

La metodología en esta investigación consistió en aplicar a un grupo experimental de primer año de la Universidad, la elaboración de ejercicios mediante la combinación de oraciones. La medición posterior al tratamiento a través de índices cuantitativos comprobó que el grupo experimental obtuvo puntajes significativamente mayores que el grupo de control en la calidad general de la composición escrita, a nivel sintáctico.

Los 2 tipos de ejercicios que se aplicaron al grupo experimental son denominados: de estructura básica, que consistió en una serie de oraciones simples que el alumno combinó hasta llegar a una compuesta; otro de combinación de oraciones: series de oraciones simples, vinculadas temáticamente y agrupadas para construir párrafos. (Veliz, 1985: 110).

En la misma línea de investigación Mónica Veliz publica en la *Revista Lingüística Aplicada* [1988], el estudio de "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", producida en 1986 como su tesis de maestría. (Veliz, 1985: 115).

La investigación de Veliz, una de las más completas sobre el tema, se sustenta en el marco teórico conceptual propuesto por Kellogg Hunt y plantea la necesidad de hacer este tipo de investigación para el ámbito hispánico, inexistente hasta el momento, en el nivel de educación superior. Sus propósitos son, por un lado, determinar los parámetros de crecimiento sintáctico promedio en el discurso escrito de escolares en lengua española, por otro, comprobar la validez y

confiabilidad de los índices de Hunt aplicados a la lengua española. (Veliz, 1988: 105 y sgts.).

Sus hipótesis, al igual que las planteadas por otros investigadores se refieren a la correlación entre madurez sintáctica y edad cronológica y mental de los niños. Así, se demostró que los textos más complejos fueron producidos por niños de cursos superiores, y sus promedios son significativamente más altos que los producidos en cursos inferiores, reforzando con ello la validez de los índices de Hunt. (Veliz, 1988: 108).

La variable de dicha investigación, se refiere específicamente al grado escolar respecto a la madurez sintáctica (4º, 6º y 8º grados de educación básica; 2º y 4º de educación media). La población estuvo constituida por alumnos regulares de educación privada, de estrato socioeconómico medio alto, de ambos sexos, cuyas edades van desde los 9 hasta los 17 años (Veliz, 1988: 109). El tipo de escrito analizado fueron dos composiciones escritas solicitadas a los alumnos con una semana de anterioridad. La primera, la narración de una película; la segunda, una narración libre. Al respecto es necesario aclarar que Veliz manifiesta la conveniencia de mantener el modo discursivo como variable de control para asegurar la confiabilidad de la medición (Veliz, 1988: 110).

El resultado de los análisis de los índices principales, muestra con claridad que la longitud de las unidades T, la longitud de las cláusulas y la frecuencia de las cláusulas por unidades T se

encuentran de acuerdo con el mayor nivel de escolaridad de los alumnos.

Es decir, que a medida que los sujetos maduran tienden a escribir UT y cláusulas más largas y a incrementar cláusulas en una proporción mayor, y que los índices sintácticos utilizados, pueden discriminar niveles de madurez sintáctica entre grupos de diferente grado escolar (Veliz, 1988: 115).

En cuanto a la interpretación de los índices primarios, los resultados indican que la longitud de las unidades T (pal/UT) depende directamente de la longitud de las cláusulas (pal/CL) y de la formación con que ellas se utilicen.

Respecto a la relación entre CL/UT los resultados indicaron que, independientemente del nivel escolar, las cláusulas más largas pueden o no ser producidas por quien escribió la proporción mayor de cláusulas subordinadas. (Veliz, 1988: 116).

En la misma investigación, Veliz nos remite a un estudio especial comparativo entre los textos producidos por los alumnos del cuarto medio y otros elaborados por escritores profesionales, el cual arrojó como resultado la superioridad de los escritores en lo que respecta a la longitud de las unidades T y cláusulas, pero en cuanto a la subordinación, el comportamiento se mostró sin variaciones.

Para medir la frecuencia de una serie de construcciones clausales y no clausales que aparecen en las UT, Veliz aplicó los llamados índices secundarios. La intención fue determinar qué estructuras gramaticales son más frecuentes y si es válido el supuesto de que existe una correlación alta entre la longitud y la mayor complejidad sintáctica. (Veliz, 1988: 121).

Así, para el análisis de los índices secundarios, Veliz clasifica las cláusulas en 3 grupos: adjetivas, sustantivas y adverbiales. Respecto a las primeras (CL Adj. / UT), señala que hay un aumento creciente por año, y que en los textos de los escritores es mayor (Veliz, 1988: 123). Comparados con los resultados de Hunt, el uso de un mayor número de cláusulas adjetivas por UT es más alto en español que en inglés.

Sobre las cláusulas sustantivas (CL Sust. / UT) el avance no resultó significativo. A este respecto, los escritores obtuvieron un promedio más bajo que los alumnos, lo cual llevó a la interrogante, sobre si la frecuencia de uso de estas cláusulas varía con la madurez o responde a la influencia de otras variables, tales como factores asociados con la modalidad discursiva. (Veliz, 1980: 124).

En cuanto a las cláusulas adverbiales, los datos indican un aumento en la frecuencia de uso a través de los años. La frecuencia con que los escritores utilizan estas cláusulas (CL Adv. / UT) supera a los estudiantes del cuarto medio, lo cual parece indicar que el

desarrollo de uso de las cláusulas adverbiales puede continuar después de la educación media. (Veliz, 1988: 124).

Concluye Veliz diciendo que de los tres tipos de cláusulas, sólo el uso de las adjetivas es significativo y refleja la madurez a través de todo el proceso de desarrollo sintáctico. En grado menor están las adverbiales, en tanto que las sustantivas no parecen estar asociadas con la madurez de los sujetos, sino a factores vinculados con características del discursos. (Veliz, 1988: 125).

Veliz analiza también otra clase de estructuras que contribuyen a la expansión de las unidades T y cláusulas. Se trata de construcciones no clausales que funcionan como modificadores de los núcleos nominales: Calificativos / UT. Posesivos / UT. Frases preposicionales / UT. Aposiciones / UT y participios Adjetivos / UT. A este respecto plantea la tesis de un mayor nivel de escolaridad se corresponde con un mayor uso de modificadores utilizados. En el caso de los escritores nuevamente el uso fue mayor y sus producciones se caracterizan por utilizar como recursos sintácticos los calificativos y las frases preposicionales. Por otra parte, la frecuencia de los participios-adjetivos es baja, ya que es considerada como una estructura más sofisticada; es decir, el uso de estos modificadores es un indicador de madurez sintáctica. (Veliz, 1988: 127).

Para comprobar su hipótesis, i.e., que el uso frecuente de construcciones con verboides era un signo de madurez sintáctica, analiza las frases de infinitivo, gerundio y participio,

estableciendo que sólo los verboides infinitivos evidenciarían un crecimiento significativo a través de los cursos. En la comparación de estas composiciones con los textos producidos por los llamados escritores profesionales no hay diferencia significativa. Esta información la interpreta afirmando que estas estructuras se desarrollan hacia el término de la enseñanza media. (Veliz, 1988: 129).

Finalmente, Veliz concluye diciendo lo siguiente:

1.- La madurez sintáctica corresponde a una madurez cronológica y mental.

2.- La mayor complejidad sintáctica se atribuye a la incrustación de estructuras clausales y no clausales.

3.- El desarrollo observado en español es muy parecido al descrito por Hunt para el inglés.

4.- El desarrollo sintáctico que ocurre a través de los años de educación básica y media puede continuar más allá de estas etapas.

5.- Los índices de madurez sintáctica propuestos por Hunt, son instrumentos válidos y confiables para ser aplicados al español.

6.- Los patrones de desarrollo sintáctico que se han encontrado al estudiar los textos escritos de los escolares son válidos para el

discurso narrativo. El estudio de otros tipos de discurso puede arrojar resultados distintos.

7.- Los datos que arroja esta investigación le permitirán al profesor medir el desempeño de los escolares y juzgar si éste es adecuado al nivel en que se encuentran. (Veliz, 1988: 134).

En 1987, Leonilda Rodríguez Fonseca realiza su tesis doctoral, intitulada *Comprensión de las estructuras sintácticas españolas en niños puertorriqueños: incidencias de variables socioculturales*. A ella se refiere Humberto López Morales en su prólogo a las Actas del II Seminario, diciendo que la investigadora "trabaja con niños puertorriqueños de diferentes edades, sexos y niveles socioculturales. En dicho trabajo se corroboran algunos hallazgos de Echeverría y se revisan otros de extrema importancia, puntualizando lo significativo de la estratificación sociocultural en la comprensión de la sintaxis, negada o minimizada hasta entonces". López Morales lamenta que el tema no haya sido analizado hasta ese momento. (López Morales, 1991: 10).

En las *Actas del II Seminario Internacional*, se registran diversas investigaciones sobre la madurez sintáctica, realizadas entre estudiantes de distintos niveles escolares, todas ellas basándose en el mismo modelo teórico de Kellogg Hunt.

Así a nivel primaria, Leonilda Rodríguez Fonseca realiza una investigación sobre madurez sintáctica en niños puertorriqueños de

tres grados distintos: 2o. y 4o. y 6o., que intitula: "Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria." (López Morales, 1991: 133-143).

Allí se reportan los resultados obtenidos con respecto a lo que parece ser el patrón de conducta de desarrollo de la madurez sintáctica de los niños en Puerto Rico. La investigadora confirma lo ya presentado por Veliz respecto a que existe una estrecha relación entre madurez cronológica y madurez sintáctica.

En cuanto a las variables aplicadas en su investigación, la correspondiente a grado de escolaridad es considerada la de mayor relevancia, mientras que, tanto la variable sexo como la variable modo de discurso, son relevantes sólo en algunos casos. Por ello, la autora subraya la necesidad de llevar a cabo investigaciones más amplias, en las que se considere otro tipo de variables tales como: el nivel sociocultural y otras formas discursivas.

Dicha investigación plantea la necesidad de saber cuáles son los factores que inciden en el desarrollo de la madurez sintáctica y cómo es esa madurez, para lo cual, según Fonseca se tendrían que hacer no sólo análisis cuantitativos, sino cualitativos, y comparar dichos hallazgos con los ya obtenidos en los trabajos sobre comprensión sintáctica con el fin de obtener un cuadro más amplio sobre el desarrollo del lenguaje.

La reflexión con la que la investigadora cierra su trabajo gira en torno a señalar que los trabajos sobre desarrollo del lenguaje no tendrían validez si no inciden en la planeación de los correspondientes *currícula* escolares. (López Morales, 1991: 142).

Otro de los estudios sobre madurez sintáctica a nivel primaria es el de Lilian Olloqui de Monenegro: "La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna". En él se compara el desempeño de alumnos de 6º. y 8º. grados de la escuela primaria, en niños dominicanos de dos distintos sistemas escolares: uno oficial y otro particular. (López Morales, 1991: 113-131).

Los resultados se refieren a la confirmación de la hipótesis que plantea la correlación existente entre la madurez sintáctica, la edad de los sujetos y el grado de escolaridad de estos últimos.

En cuanto al índice obtenido en la medición de las cláusulas subordinadas, éste proporcionó a la investigadora una estimación sobre el progreso sintáctico de los sujetos y le permitió observar el porcentaje de incrustación de cláusulas subordinadas en las principales.

Complementariamente, el estudio probó que los índices de madurez sintáctica aplicados son de gran utilidad y validez para el estudio cuantitativo de la producción escrita de textos narrativos.

En cuanto a la influencia del factor sociocultural en el crecimiento sintáctico que aparece en el discurso escrito entre 6º y 8º, Oiloqui concluyó que no detectó ninguna diferencia sustancial entre ambos grupos al aplicar los índices primarios. Por esta razón, afirma que la adquisición de la sintaxis no está fundamentalmente regida por factores socioculturales. En el mismo estudio, observó también en su análisis la variable sexo, de la cual nos reporta un patrón inestable. (López Morales, 1991: p. 120)

Paralelamente en México, Ma. Eugenia Herrera Lima de la UNAM llevó a cabo un estudio intitulado "*Madurez Sintáctica en escolares de Ciudad de México. Análisis preliminar*" con una población escolar de niños de 2º., 4º. y 6º. grados de primaria de 10 escuelas públicas pertenecientes al estrato socioeconómico más bajo. (En López Morales, 1991: 155-169).

Este trabajo tiende a corroborar las tesis precedentes sobre la madurez sintáctica, ya que plantea la existencia evidente de un aumento real de palabras a medida que avanza en grado escolar en relación a un tema determinado. (López Morales, 1991: 157).

Así, por ejemplo, en el análisis de oraciones subordinadas, los escritos de los niños de grados inferiores arrojan menos cláusulas subordinadas, y el aumento de palabras, en el cuarto grado de sistema escolar primaria, apunta más al incremento de subordinaciones, que con la longitud promedio de la cláusula (López Morales, 1991: 162); es decir, las unidades T se incrementaron mediante la expansión por

subordinación y aumentó la longitud de las cláusulas a través de un proceso de reducción y consolidación.

Se nos indica también que si bien es cierto que los niños de grados superiores produjeron un mayor número de palabras, de unidades T y de cláusulas, en la medida en que se incrementó el número de cláusulas por UT, decreció el número de palabras por cláusula, es decir que se introdujeron un mayor número de subordinaciones, logrando estructuras sintácticas más complejas, pero con una longitud promedio menor. (López Morales, 1991: 163).

Finalmente, la autora considera que no es suficiente este estudio, ya que se deben tomar en cuenta otras variables y no sólo el grado escolar.

En la misma línea de investigación aparece en las *Actas del II Seminario*, en 1991, un estudio exploratorio realizado por Irma N. Vázquez sobre madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior. (En López Morales H., 1991: 145-153).

En dicha investigación Vázquez habla de la necesidad que tiene todo profesor de lengua materna, de conocer el desarrollo sintáctico del lenguaje escrito e los estudiantes, a fin de establecer si existe una correspondencia exacta entre la sintaxis del alumno y su nivel escolar, ya que de lo contrario habría que revisar programas. Para corroborar su hipótesis seleccionó a 15 alumnos de noveno y 15 alumnos de décimo grado de una escuela pública.

La muestra consiste en 60 composiciones narrativas, redactadas con una semana de diferencia cada una. Se trata de la narración de 2 películas: "Los Gremlins" y "Blanca Nieves y los 7 enanos", las cuales se seleccionaron porque todos los participantes las habían visto.

La segunda composición consistió en la narración de una historia imaginada. Se eliminaron composiciones que no cumplían con el requisito de las 250 palabras.

En esta investigación se menciona como antecedente, la realizada por M. Veliz con la cual compara datos. Su marco teórico, como el de Veliz, se fundamenta en Kellogg Hunt.

Para este trabajo, sólo interesó el promedio de la edad por grupo (14 a 17 años), para los 2 grados respectivos. La diferencia promedio es de 3 años.

En cuanto a los índices primarios, los resultados de promedios en el número de palabras no muestran grandes diferencias (López Morales, 1991: 148) y compara con el de Veliz en el que hay una gran diferencia entre un grado y otro.

En este recuento, aclara la investigadora, no se consideraron las expresiones características del discurso convencional, tales como vocativo, interjecciones y onomatopeyas, ya que al igual que Veliz,

considera que su producción es exigua respecto a la extensión de los discursos.

En lo que se refiere a la longitud de las UT, ésta aumentó con el grado escolar, pero contrariamente a los datos del estudio de Veliz, sí resultó ser significativa.

La segunda medida para dar cuenta del desarrollo sintáctico de los sujetos fue la longitud promedio de las cláusulas. El resultado sirvió también de indicador de un leve crecimiento de madurez sintáctica y se relacionó con un mayor grado de escolaridad, aunque se encontró que las diferencias no fueron marcadas (López Morales, H., 1991: 150).

En cuanto a los resultados del análisis de los índices de cláusulas subordinadas o frecuencia de cláusulas por UT, que da cuenta de la frecuencia de incrustación de oraciones en las UT, sucede lo mismo en los 2 niveles escolares que con los anteriores índices; es decir, hay cierto aumento pero éste no es significativo. (López Morales, H: 151-152)

Lo anterior conduce a la investigadora a concluir que en tres años los estudiantes participantes en la muestra no adquirieron madurez sintáctica, ya que no hay cambios reales que lo demuestren. Por el contrario, el análisis revela que el uso frecuente de coordinación y la escasa subordinación manifiesta su inmadurez sintáctica, de acuerdo a lo postulado por Hunt, y finaliza con una

pregunta inquietante ¿Qué ocurre en tres años de la enseñanza del español? (*Ibidem*: 152).

Respecto a los estudios de madurez sintáctica a nivel de enseñanza media superior en México, se han realizado pocos trabajos, de tal manera que sólo tenemos noticias del estudio sobre el tema, realizado por Frida Zacaula, presentado en el *VII Foro Nacional de Investigación en el proceso enseñanza aprendizaje*, como la ponencia: "Estudio Preliminar sobre Madurez Sintáctica", en 1992.

Este estudio surge de la necesidad de contar con instrumentos de diagnóstico sobre el manejo de la lengua materna en alumnos de nivel medio superior, para lo cual la autora elige a un grupo de estudiantes de sexto semestre del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Suntentándose también en las teorías de K. Hunt y en investigaciones previas respecto al tema, especialmente las de Irma M. Vázquez, la investigadora aplicó los tres índices primarios de madurez sintáctica a partir de las producciones escritas, las cuales consistieron en la narración espontánea de una película.

Tomando como parámetro el trabajo realizado por Irma N. Vázquez, se nos reportan los resultados siguientes:

En la aplicación del primer índice, el cual se refiere al número de palabras por Unidades T, el estudio mostró un nivel bastante

aceptable en alumnos con edad promedio de 17 años con un buen desempeño escolar, por lo que podría establecerse una correlación positiva entre los resultados de la madurez sintáctica y el aprovechamiento escolar. (Zacaula Sampieri, 1992: 7).

En cuanto al segundo índice, el promedio general de palabras fue ligeramente menor al aportado por Vázquez, pero este empobrecimiento, (5.5 palabras por cláusula), sugiere que podría deberse más al tipo de escrito solicitado a los estudiantes ya que se trató de una narración totalmente espontánea de hechos contados a través de acciones principales y no, por ejemplo, de una descripción que habría implicado el señalamiento de mayores detalles.

Por lo que se refiere al tercer índice, la muestra arrojó un promedio de 2.1 cláusulas por UT, lo cual manifiesta una subordinación muy sencilla, que se reduce a una oración principal y una subordinada.

Aunque en este trabajo no se destacan los índices secundarios de madurez sintáctica, plantea la necesidad de considerarlos porque permitirían destacar el uso preciso de subordinación que emplean los alumnos. Esta información, señala la autora, podría trabajarse para determinar el tipo de subordinación que se debería enseñar en la sustitución de las construcciones que reiteradamente utilizan.

De acuerdo a este estudio, los resultados obtenidos muestran que los alumnos de la población presentan un desarrollo cognoscitivo

acorde a su edad; y, en cuanto a los errores detectados en sus escritores (subordinación limitada y abuso de coordinación), se presume que más bien se debe a la ausencia de una metodología adecuada para la enseñanza de la lengua materna dentro de la cual el incremento de la madurez sintáctica es una de sus dimensiones.

(Zacaula, 1992: 8).

CAPITULO 4

METODOLOGIA

4.1 *Diseño del instrumento y establecimiento de la muestra.*

El instrumento para medir la madurez sintáctica consistió en la redacción de una narración que se obtuvo a partir de haber proyectado a los alumnos de primero, cuarto y sexto semestres del bachillerato del CCH, una película.

Se eligió una narración porque las características de un relato facilitan una expresión menos forzada por parte del alumno al haber un estado de distensión, creado por la solicitud de reproducción de hechos y no, por ejemplo, el de una expresión lingüística más compleja, como es el caso de un texto argumentativo. Sabemos que este último tipo de discurso, por sus características, implica para cualquier hablante, un grado de dificultad mayor en su producción.

Seleccionamos la película: "El Joven manos de tijera", porque su argumento plantea una trama interesante, con una secuencia narrativa bien realizada. También porque el tema es esencialmente atractivo para el gusto general de los alumnos, con el cual se identifican sin mayores problemas, dado que se trata del enamoramiento de un joven.

Se invitó a 10 alumnos de tres distintos grados escolares: segundo, cuarto y sexto semestre a asistir a la proyección de la

película de manera voluntaria, sin previas indicaciones de lo que iban a hacer; esto se hizo con el fin de que disfrutaran la película y no se perjudicaran respecto al trabajo posterior que realizarían.

Después de haber visto la película, se les solicitó de manera inmediata que la relataran en forma escrita, sin darles ninguna instrucción. No se impusieron límites en cuanto a la extensión, ni se les proporcionaron criterios estilísticos o formales para redactar el relato; tampoco se les indicó para qué se iba a utilizar la muestra. Lo que sí se les aclaró fue que el trabajo no afectaría su calificación, a fin de procurar una narración espontánea y que reflejara, en la medida de lo posible, la manera en que los alumnos construyen un relato.

Debido a que, como ya se señaló, la participación fue voluntaria, obtuvimos 37 pruebas escritas de los alumnos: 12 muestras del segundo semestre; 11 del cuarto y 14 del sexto.

4.2 Características de la población.

Los escritos que se obtuvieron como muestra corresponden a estudiantes de tres grados distintos: segundo, cuarto y sexto semestres. Son alumnos de ambos sexos, de dos turnos: el tercero (vespertino) y el cuarto (nocturno), a quienes se les aplicó un breve cuestionario en el que se les preguntó: la edad, el tipo de escuela de procedencia (particular u oficial); y en cuanto a su trayectoria

escolar en el CCH, el promedio actual. Así mismo se inquirió sobre las materias que consideraban que les habían aportado mayores conocimientos o cuáles les habían resultado más significativas. También se les preguntó sobre materias que habían reprobado; y de éstas, cuáles ya habían acreditado y cuáles estaban por acreditar. Por último, cuál era su promedio y calificación en las materias correspondientes al área lingüística: Lecturas I a IV, Redacción I a IV, Griego y Latín.

El análisis de los resultados del cuestionario aplicado, arrojan los siguientes datos:

Los 12 sujetos de la muestra del segundo semestre pertenecen a los turnos tercero y cuarto y sus edades fluctúan entre los 17 y 25 años. Es de observarse que en el turno cuarto asisten los alumnos de mayor edad. La edad promedio es de 21 años. El 100% proviene de un sistema escolar oficial y sus promedios de la escuela secundaria son aceptables. Tienen 2 % de materias reprobadas, es decir que de 5 materias que cursan, 6 de los 12 alumnos sólo han reprobado 1 materia, lo cual se deba quizá a que apenas se encuentran en el 2o. semestre del primer año escolar en el CCH. En este sentido resalta el hecho de que, dentro de las materias por acreditar, la materia de Matemáticas fue señalada reiteradamente. Su promedio general en aprovechamiento escolar es de 8. Por otro lado, las calificaciones que manifestaron tener en las materias de Lectura I y Redacción I, revelan un buen aprovechamiento en el área del lenguaje.

En cuanto al cuarto semestre, obtuvimos una muestra 11 escritos de alumnos que también pertenecen a los turnos tercero (30%) y cuarto (70%), con un promedio general de edad de 17 años, más bajo inclusive que el del segundo semestre.

Al igual que en segundo semestre, el 100 % proviene de un sistema escolar oficial y reportan promedio global de 7.6. Los alumnos de este ciclo y con tres semestres cursados, muestran una reprobación del 27.5 % del total de sus materias, incluyendo en las asignaturas del área de la lengua. Al respecto, los alumnos manifestaron que ello no se debía a las dificultades propias de las materias, sino más bien a otro tipo de causas, tales como: la inasistencia de los maestros o de los mismos alumnos; la mala relación maestro-alumno; el prejuicio hacia estas materias y la falta de motivación. A pesar de lo anterior, es de señalarse que el aprovechamiento entre los alumnos del cuarto semestre en las materias de Lectura IV y Redacción IV es de MB, es decir muy bueno. Su promedio general de aprovechamiento es el más alto de los tres grupos: 8.3, y en el área lingüística de 8.5.

Respecto a los alumnos de la muestra de sexto semestre, tienen una edad promedio de 21 años, igual a la del segundo semestre. El 100 % proviene de escuelas secundarias oficiales con promedios de 8 en su ingreso al bachillerato, el cual mantiene en dicha instancia.

Un 90% manifestó haber reprobado materias; en su mayoría de áreas científicas, como Matemáticas III y Química, aunque también se

reportó reprobación en las materias de Investigación Documental I y II. En general señalaron que las materias que mejor han incidido en su formación son las humanísticas: Lectura, Redacción, Historia, y las materias que eligieron en el quinto semestre, tales como: Griego, Estadística, Ciencias de la comunicación, Lógica, Ética, Latin, Expresión Gráfica y Psicología. Consideraron que las materias reprobadas fueron las que menos incidieron en su formación. Respecto a su aprovechamiento en el área lingüística, el 70% de los alumnos estimó que fue muy bueno y sólo un 30% de los encuestados, manifestó haber tenido un aprovechamiento regular. Sin embargo, a partir de un análisis de sus trayectorias, podemos observar que su aprovechamiento escolar decreció en lugar de aumentar, ya que su promedio general es el más bajo de los 3 grupos: 7.8 y, en el área de Lingüística, 7.9.

4.3 Características de la muestra.

Se trata, como ya se había indicado, de una narración espontánea, redactada inmediatamente después de que de que vieron la película que se les proyectó.

Esta circunstancia podría explicar la diversidad en la presentación de las narraciones (extensión, presentación formal, combinación de modos discursivos).

Así, observamos que algunas son muy breves (171 palabras), en tanto que otras, sumamente extensas, (1238 palabras). La mayoría de

escritos muestra descuido en su presentación: mala caligrafía, errores de acentuación, ausencia de signos de puntuación; palabras incompletas, mal abreviadas, algunas fallas de ortografía, etcétera .

Es conveniente mencionar que en las redacciones que exceden de las 200 palabras se cae en el uso recurrente de la coordinación, por lo que se decidió tomar para el análisis, la parte de la muestra con un promedio de hasta 400 palabras, en el caso de las redacciones más extensas.

Cabe mencionar que en los escritos producidos por alumnos del segundo semestre de Redacción, existen ciertas deficiencias como la mala acentuación, fallas ortográficas y palabras incompletas. En cuanto a su extensión es bastante heterogénea; van de 230 a 1056 palabras.

Otro rasgo característico, como más adelante puntualizaremos, es el abuso de la perifrasis verbal y podemos decir que muchos textos resultaron de difícil comprensión, tal vez por haber sido escritos con tal espontaneidad.

En el cuarto semestre las muestras son más claras y precisas y no presentan tantas fallas de ortografía. Así mismo se observa que los alumnos han aprendido ciertas características del género narrativo, puesto que sus textos son más coherentes y siguen una secuencia narrativa más clara. Este hecho parecería hasta cierto punto lógico porque sabemos que los alumnos ya han estudiado el tema

del relato en sus materias de Redacción y Lectura en los tres semestres anteriores y, por ende, conocen las técnicas narrativas y las características del género, al haber analizado cuentos y novelas y haber realizado actividades de análisis y redacción de argumentos de este género.

Los escritos del sexto semestre, por su parte, son los más heterogéneas en su extensión puesto que uno de ellos contiene 171 palabras y otro 1,238. En términos generales, podemos decir que la extensión de ellos es mayor respecto a las de los alumnos de los semestres anteriores.

A excepción de una muestra que resultó muy difícil de analizar por su incoherencia y mal uso de la subordinación, las redacciones fueron fáciles de medir aun cuando presentaban similares fallas en su presentación a las de otros semestres, como la mala caligrafía, fallas de acentuación y ortografía, ausencia de puntuación.

4.4 Procedimiento de segmentación y recorte de los escritos.

Un primer análisis se inició con el conteo del total de palabras de las muestras de los 3 grupos. Se tomaron como palabras a los elementos ortográficamente separadas en cada unidad T. Las compuestas como una sola palabra, en tanto que los escritos como elementos

independientes fueron considerados como dos palabras. (Veliz, 1976: 113).

Como ya se aclaró, en el establecimiento de la muestra, no se pidió a los estudiantes una determinada extensión en la producción del texto narrativo, por lo que el número de palabras, fluctúa entre un número de 230, (muestra No. 12 del segundo semestre) y un máximo de 1238 (muestra No. 6, sexto semestre). Esta extensión no indica necesariamente que los alumnos de sexto semestre tengan mayor madurez por el hecho de haber producido escritos más largos, puesto que se verá a continuación, en un mismo grupo se encontraron también diferentes extensiones.

Debido a esta heterogeneidad, se decidió establecer un número aproximado de 400 palabras para medir los índices tanto primarios y secundarios, considerando su estabilidad, sometida a prueba en otras investigaciones.

CAPITULO 5
PRESENTACION DE RESULTADOS

5.1. *Indices primarios.*

5.1.1 *Longitud de UT (Pal/UT).*

Los resultados de la medición efectuada para obtener los tres índices de madurez sintáctica se concentraron en los cuadros I, II y III. Como puede observarse, el promedio en el primer grupo es de 12.09 palabras por UT, en tanto que en el segundo grupo (del cuarto semestre), se destaca una baja significativa en la longitud promedio de la UT (10.48). Por su parte, las redacciones del sexto semestre muestran que la longitud de la UT aumenta a un 12.71. El promedio general de este índice en los tres grupos es de 11.76.

5.1.2 *Longitud promedio de la cláusula (Pal/Cl).*

En los resultados de los tres grupos vemos el mismo patrón que en el índice anterior. Así tenemos que la longitud de CL en el primer grupo obtuvo un promedio de 5.83; en el cuarto semestre de 5.70, el cual decrece también en relación al anterior, y en el de sexto semestre es de 5.84, recuperando también aumento en la longitud CL. El promedio general de la longitud de la cláusula es de 5.79.

Quadro No. I

Nivel Sintáctico
Medición de la Madurez Sintáctica
Índices Primarios

2 semestre

Número de Muestra	Nombre del Alumno	No. Palabras	No. UT	No. CL	Palabras por UT	Palabras por CL	CL por UT
1	Cordero Espinoza J.	462	39	75	11.8	6.16	1.9
2	Jiménez de los Santos Fco. Alfredo	414	49	88	8.4	4.7	1.7
3	Gómez Aguilar Fco.	487	44	90	11.0	5.4	2.0
4	González Chávez Ma. del Carmen	851	52	138	16.3	6.1	2.6
5	Hidalgo Huerta Elba	714	76	157	9.3	5.6	1.6
6	Mancilla Sandoval Alicia	1056	91	170	11.6	6.2	1.8
7	Martínez Vargas Maribel	441	41	77	10.7	5.7	1.8
8	Ramírez Morales Guillermina	847	85	153	9.9	5.5	1.8
9	Rosas Gutiérrez Patricia	817	52	123	15.7	6.8	2.3
10	Sánchez Vallejo Aurelio	730	53	127	13.7	5.7	2.3
11	Tález Hernández Abdel	6.12	59	124	10.3	4.9	2.10
12	Vargas Vargas Guadalupe	230	14	31	16.4	7.4	2.2
Media					12.09	5.83	2.01
Desviación Estándar					2.66	0.70	0.28

15

Quadro No. II

Nivel Sintáctico
Medición de la Madurez Sintáctica
Índices Primarios

4 semestre

Número de Muestra	Nombre del Alumno	No. Palabras	No. UT	No. CL	Palabras por UT	Palabras por CL	CL por UT
1	Alvarado Escamilla Carmen	527	63	93	8.3	5.6	1.4
2	Díaz Hernández Susely	524	47	96	11.4	5.2	2.10
3	Figueras Escobedo Fdo.	733	77	125	9.5	5.8	1.6
4	Gómez Antonio Miguel A.	497	48	90	10.3	5.5	1.8
5	Jasso Manzanarez Gpe.	681	85	131	8.0	5.1	1.5
6	Magaña Silva José	449	53	83	8.4	5.4	1.5
7	Martínez León Rodrigo	384	34	55	11.2	6.9	1.6
8	Rivero Resendiz Mireya	519	48	111	10.8	4.6	2.3
9	Salcedo Honorio Luis M.	818	61	138	13.4	6.0	2.2
10	Villanueva Alvarez Beatriz	1042	116	175	8.9	5.9	1.5
11	Zendejas Villaluz Cesar	455	30	67	15.1	6.7	2.2
Media					10.48	5.70	1.79
Desviación Estándar					2.13	0.64	0.33

9.01

Nivel Sintáctico
Medición de la Madurez Sintáctica
Índices Primarios

6 semestre

Número de Muestra	Nombre del Alumno	No. Palabras	No. UT	No. CL	Palabras por UT	Palabras por CL	CL por UT
1	Cruz Pérez Alfonso	379	20	84	18.9	5.9	3.2
2	Fuentes Brígido Fernando	501	38	100	13.1	5.0	2.6
3	Huertas Jiménez Ma. Eugenia	587	37	83	15.8	7.0	2.2
4	Jiménez Vázquez G.	309	22	45	14.0	6.8	2.0
5	Lozano Ramírez Gabriela	784	71	134	10.7	5.7	1.8
6	Marmolejo Cano Eriqueta Norma	1238	136	245	9.10	5.0	1.8
7	Martínez Flores Armando	625	45	97	13.8	6.4	2.1
8	Nava Bárenas José J.	1178	85	209	13.8	5.6	2.4
9	Paz Martínez Alejandra	1110	73	150	15.2	7.4	2.0
10	Silva Rosas Ma. de Lourdes	306	40	67	7.6	4.5	1.6
11	Torres Rebelo Gerardo	580	70	113	8.2	5.1	1.6
12	Vargas Medina Liliana	171	13	33	13.1	5.1	2.5
13	Wongs Loye Jorge	518	50	91	10.3	5.6	1.8
14	S/N	447	31	67	14.4	6.6	2.1
Media					12.71	5.84	2.12
Desviación Estándar					3.05	0.85	0.42

5.1.3 Índice de cláusula subordinada (C1/UT).

Como se recordará, Veliz apuntaba sobre este índice que era fácil de interpretar, ya que el número sería siempre mayor que uno, debido a que es previsible encontrar por lo menos una cláusula en cualquier "Unidad UT", en tanto que la cantidad excedente de uno indicaría el número promedio de incrementación. (Veliz, 1986: 113). En los resultados de la medición de este índice, al igual que los anteriores, se repite el mismo patrón. Véase cómo en el segundo semestre tenemos un promedio de 2.01, el cual decrece en cuarto 1.79 y se recupera en sexto con 2.12. El promedio general de los tres grupos en este índice es de 1.97 indica, una subordinación apenas elemental en los tres grupos.

Ahora bien, si analizamos los textos producidos por distintos sujetos de diferentes grupos, podremos determinar los diferentes niveles de madurez en el que se encuentran, incluso dentro del mismo grupo, así como establecer la correlación entre la longitud de UT y longitud de cláusula.

Observemos que en el segundo semestre, el escrito número 2 nos revela el índice más bajo de longitud de UT: 8.4 y por consiguiente una longitud de CL 4.7 y 1.7 de índice de frecuencia de cláusula en UT, en tanto que la muestra número 12 del mismo grado arroja los promedios más altos en su grupo con un promedio de: 16.4 palabras por UT, 7.4 palabras por cláusula y 2.2 de C1 en UT. Esto nos lleva una vez más a comprobar que la longitud de la UT está en correlación a la

longitud de CL, así como el uso de la frecuencia de la cláusula en las unidades T. Es decir que si un sujeto produce UT largas, sus cláusulas lo serán en la misma proporción, igualmente sucede con el uso de la cantidad de cláusulas en las Unidades T.

La misma situación aparece si se toma el promedio de los tres grupos, de tal modo que en la muestra del 4o. semestre, en donde se encontraron los índices primarios más bajos, existe una correlación entre longitudes de UT y cláusulas cuando se comparan los promedios de los tres grupos. Así, en la muestra del cuarto semestre, en donde se encontraron los índices primarios más bajos, existe una correlación entre longitudes de UT y cláusulas así como en la cantidad de cláusulas por UT. Tómese como ejemplo, el escrito número 1 del cuarto semestre, el más bajo en puntuación del grupo, (Pal/UT 8.3; Pal/CL 5.4; CL por UT: 1.4) con el del número 2 del sexto semestre, en el que se encuentra la puntuación más alta (Pal/UT: 18.9; Pal/CL 5.9 y CL por UT: 3.2); nótese cómo la correlación entre los tres índices primarios es evidentemente proporcional.

5.1.4 Comparación de promedios de los índices primarios con los reportados en otros estudios de lengua española.

Una vez que obtuvimos los promedios generales de los tres índices primarios, tratamos de hacer una comparación de dichos índices con los resultados de similares investigaciones en lengua

española. Cabe aclarar que, más que los grados escolares, los cuales son distintos a nuestro sistema escolar CCH, tomamos en cuenta las edades de los alumnos cuyos escritos se sometieron a evaluación. A continuación presentamos un concentrado en el que desplegamos de los datos que reportan dichas investigaciones.

Cuadro IV. Madurez Sintáctica reportada en otros estudios.

Investigación		Pa1/UT	Pa1/CL	CL/UT
Veliz M. 1986	Edad			
2º medio	15 años	11.57	7.52	1.54
4º medio	17 años	14.04	7.97	1.77
Vázquez I. 1991	Edad			
9º	14	7.78	5.67	1.33
12º	17	9.15	6.06	1.53
Zacaula F. 1991	Edad			
6º semestre	20	11.4	5.5	2.1
Muñoz G. 1992-3	Edad			
7º básico	12-15 años	11.2	7.38	1.51
3º medio	16-20 años	11.87	7.54	1.58
Estudio Actual:				
1994				
2º semestre	21 años	12.09	5.83	2.01
4º semestre	17 años	10.48	5.70	1.79
6º semestre	20 años	12.71	5.84	2.12

La información anterior nos evidencia cómo a medida que los sujetos aumentan en edad, el promedio de los índices primarios es más alto.

Nótese que los promedios de alumnos más jóvenes (14 años) de la investigación de Vázquez, son los más bajos, en tanto que los de más edad (20 años), que corresponden a los tomados en cuenta para esta investigación, son los que presentan los promedios más altos. Véase también que la longitud de la UT se correlaciona con la de las cláusulas; de igual modo que en alumnos de mayor edad (20 años) el uso de la cantidad de cláusulas por UT aumentó considerablemente.

Por otro lado, llama la atención la diferencia significativa del promedio obtenido por los sujetos de la investigación de Veliz, respecto al de nuestra investigación y a la de Vázquez.

Cuadro No.V

Cuadro comparativo de Madurez Sintáctica

	Edad	Pal/UT	Pal/CL	CL/UT
Veliz				
4 ^o medio	17	14.04	7.97	1.77
Vázquez				
12 ^o	17	9.15	6.6	1.53
Investigación				
actual	19	11.76	5.79	1.97

No sabemos hasta dónde este crecimiento se deba a una formación especial y eficaz de los escolares chilenos, incluso como producto de previa ejercitación en la combinación de oraciones, o se deba a algún otro factor, puesto que Veliz no lo menciona. Lo que sí resulta contradictorio es la falta de correlación de estos dos primeros índices con el tercero en la misma investigación, al grado de que el promedio resulta incluso menor que el de nuestra investigación, así como el de la de Vázquez y de Zacauala.

5.1.5 Comparación de resultados con estudios en lenguas extranjeras.

Para concluir este primer análisis, comparamos los promedios generales obtenidos de estos índices con los aplicados por Hunt y Stewart en la lengua inglesa, con alumnos de edad o grados similares a nuestros sujetos de la muestra. Los resultados se muestran en el cuadro siguiente:

Cuadro No. VI

.Madurez Sintáctica en Lengua Inglesa y Española

		Pal/UT	Pal/CL	CL/UT
Hunt 1970				
G. 10	15 años	10.44	7.35	1.41
G. 12	17 años	11.30	7.85	1.44
Hunt 1970				
12g	12 años	14.4	8.6	1.30
Hunt 1965				
G 12	17 años	14.4	8.6	1.68
Stewart 1968-70				
102		9.54	6.84	1.40
G 10				
101		12.12	8.26	1.47
122		11.85	8.21	1.45
G 12				
121		13.90	8.92	1.55
Educ 1		12.25	8.25	1.48
Educ 5-6		13.85	8.21	1.60
Presente estudio				
2g	21	12.09	5.83	2.01
4g	17	10.48	5.70	1.79
6g	21	12.71	5.84	2.12

Los resultados reafirman lo ya explicado en las puntos anteriores, es decir vemos cómo, a medida en que los sujetos son de más edad alcanzan índices primarios más altos. También, como lo había manifestado Veliz en sus estudios de madurez sintáctica, existe un paralelismo en los patrones de desarrollo en los tres índices en ambas lenguas y los resultados de la medición son cercanos. (Veliz, 1986: 119), sobre todo el que concierne al índice de Pal/UT, en donde vemos semejanzas con los índices de Hunt y Stewart. Sin embargo, en lo que se refiere a los índices de la longitud de la cláusula y de

cantidad de cláusulas por Unidades T, hay algunas diferencias. Así, observamos que en el promedio de longitud de cláusula (5.79) de los grupos en la presente investigación aparece una baja considerable en relación a los de Hunt y Stewart. En cambio en el nivel de incrustación de CL en Unidades T (1.97), los grupos de lengua española manifiestan un aumento de 1.47 a 1.97.

Cuadro No.VII

Resultados de Promedios generales en lengua inglesa y española

	Edad	Pa1/UT	Pa1/CL	CL/UT
Hunt 1965	17	14.4	8.6	1.68
Stewart G 12		13.90	8.92	1.55
Estudio actual Generales	Promedios 19	11.76	5.79	1.97

5.1.6 Conclusiones.

Con este primer acercamiento al análisis de los resultados de los índices primarios, llevados a cabo primero entre escritos de cada grupo, después entre los tres grupos y luego con otras investigaciones, tanto en lengua española, como en inglés, en sujetos con edades similares a las nuestras, podemos concluir lo siguiente:

1º Tal como lo plantea Hunt en sus primeras investigaciones el incremento de la madurez sintáctica va estrechamente relacionado con el aumento de edad de los sujetos. Mientras más edad tienen los sujetos, la longitud de UT. y de cláusulas es mayor, al igual que el grado de subordinación, medido por el número de cláusulas que contiene cada UT.

2º La longitud de las unidades T está en correlación con la longitud de la cláusula, y el número de cláusulas por UT.

Sin embargo analizando a los promedios generales de los 3 índices primarios en los escritos de esta investigación podemos concluir que el aumento no es significativo, es decir que en la producción escrita de los alumnos, la madurez sintáctica no varía en tres años, lo cual no es sorprendente, si tal como sabemos, no se han hecho estudios a nivel bachillerato al respecto que plantee esta problemática; suponemos por esta razón que, desconociendo el problema, no se han buscado alternativas de solución. Tal vez habría que atender a los planteamientos de Hunt, López Morales, Echeverría, Veliz y Muñoz, entre otros, quienes en sendas investigaciones declaran que para mejorar la calidad general de los escritos es necesario acudir a la gramática generativa a través de los ejercicios de combinación de oraciones.

En el mismo sentido, desde sus primeros estudios, Hunt plantea que "hay evidencias para creer que desde el principio de los años

escolares, del jardín de niños a la graduación, los niños aprenden a usar un mayor y mayor número de transformaciones de oraciones combinados por cláusulas principales en sus escritos." (Hunt, 1970: 9). Así, en su análisis de tres grupos de cuarto, octavo y doceavo grados, Hunt explica que los alumnos del cuarto grado "sienten la necesidad de construir componentes más largos, pero no han adquirido los medios sintácticos para hacer eso en forma más madura." (Hunt, 1970: 7). Hunt concibe la madurez sintáctica como la habilidad que el sujeto tiene para producir oraciones de mayor complejidad estructural, y dicha habilidad puede ser incrementada si se aplica una metodología de raigambre generativo transformacional llamada combinación de oraciones, la cual no sólo es eficaz para el desarrollo de la madurez, sino también para el mejoramiento de la calidad general de la composición. (Echeverría et al., 1985: p. 115).

Con esta hipótesis, en su estudio "Madurez sintáctica y combinación de oraciones", Echeverría, Veliz y Muñoz, aplicaron el método de combinación de oraciones para incrementar la madurez sintáctica a través de la composición. El método de combinación de oraciones, aplicado en otras investigaciones, sugiere "que la producción de Unidades T más largas pueden ser enseñadas y aprendidas en forma sistemática mediante ejercicios que consisten en generar oraciones complejas a partir de oraciones simples que se presentan como estímulo." (Echeverría, et al., 1985: 109). Los resultados de la investigación chilena demuestran un pequeño incremento en los 3 índices primarios, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro No.VIII

	Pal/UT	Pal/CL	CL/UT
Grupo experimental	21.252	8.54	2.48
Grupo de control	21.209	8.78	2.41

Al respecto observamos, que la escasa diferencia en el incremento del promedio entre un grupo y otro pudiera deberse al poco tiempo dedicado a esta estrategia.

En México, los investigadores Juan López Chávez y Humberto López Morales, partiendo de trabajos previos sobre la madurez sintáctica como los del grupo dirigido por Max Echeverría, también han aplicado, al parecer con éxito, el método de combinación de oraciones a alumnos universitarios de nivel superior. Plenamente convencidos de los beneficios de la Lingüística Aplicada y del método, han elaborado varias propuestas para los cursos de Redacción, sustentadas en las teorías de la gramática generativa transformacional, particularmente en sus libros de Redacción progresiva I-II.

5.2 *Indices Secundarios.*

5.2.1 *Análisis de los Resultados de Indices Secundarios.*

El análisis de los resultados de los índices primarios como reflejo de la madurez sintáctica en los hablantes constituye un medio confiable para percibir el nivel de desarrollo sintáctico, pero como ya explicara Hunt en sus investigaciones, un índice significativo de madurez sintáctica es la frecuencia en que los alumnos incrusta las cláusulas en unidades T. En otras palabras la madurez sintáctica se mide significativamente en la subordinación.

Ahora bien, si, como se decía antes, un medio para incrementar la subordinación en la producción escrita se realiza a través del método de combinación de oraciones, es necesario saber qué tipo de subordinación manifiestan los alumnos en sus producciones textuales. Por ello, intentaremos ahora establecer en qué medida, en las redacciones de los alumnos, se produce la subordinación y cuáles son las estructuras más utilizadas por ellos.

Para poder obtener información al respecto, procedimos a clasificar las cláusulas en: sustantivas, adjetivas, adverbiales (en sus respectivas modalidades), así como en otras estructuras como la perífrasis verbal, y elaboramos un concentrado con dicha clasificación, el cual se despliega en los cuadros número IX, número X y número XI.

No. Alumno	Nombre Alumno	Subordinativas			Adjetivas			Circunstanciales			Cuantificativas		Causativas			Partitivas	No. de Conectores	No. Palabras	
		Subj.ivas	Obj. dir.ivas	Obj. indir.ivas	Predic.ivas	Adnom.ivas	Explic.ivas	Espec.ivas	Local.ivas	Tempor.ivas	Modales	Compens.ivas	Conect.ivas	Consec.ivas	Finales				Condi.ivas
1	Cordero Espinoza Jorge	1	5				12		2	2		1		5	1		6	9	462
2	Jiménez de los Santos	3	9				2			4	1	1		1			6	8	414
3	Gómez Aguilera Francisco	8	3				6			3		1		1	2	1	4	9	487
4	González Chávez M. Carmen	9	3				10		1	3	4			5	3	1	9	10	600
5	Hidalgo Huarte Elba	2	7				6		1	4	1			6	6		9	9	714
6	Moncilla Sandoval Alicia	2	5				6			6				3			5	6	400
7	Martínez Vargas Meribel	1	12				8			2	1			4	3	1	16	9	441
8	Ramírez Morales Guillermina		8	1			9							5	3		5	6	400
9	Rosas Gutiérrez Patricia		6				6			7	1			5	4		10	7	400
10	Sánchez Vasejo Aurelio	1	3	1			9			6			1	6	1		6	9	400
11	Tález Hernández Abdel	1	5				8		1	5			1	2	2		12	9	400
12	Vargas Vargas Guadalupe						2		2	1	4			3	3		1	7	230

Cuadro No. IX : CLASIFICACION DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS.

No. Mts.	Nombre Alumno	Substantivos				Adjetivos		Circunstanciales			Cuantitativos		Causativos				No. de comas	No. Palabras	
		Objetivos	Obj. directo	Obj. indirecto	Practicos	Adnominales	Explicativos	Especificativos	Locativos	Temporales	Modales	Compositivos	Consecutivos	Causales	Finales	Condicionales			Concesivos
1	Alvarado Escamilla Carmen		6				3		6	1				1			9	6	400
2	Díaz Hernández Susely	1	13				4		9	1			4	2		1	7	9	400
3	Figueroa Escobedo Fernando		5				6		4	1		1	1	2			6	8	400
4	Gómez Antonio Miguel A.	1	17	1		1	2		3				4	3			13	9	400
5	Jasso Menzeneres Gpe.	1	8				5		4					1			9	6	400
6	Magaña Silva José A.	1	6				4		3				1	2	1		12	8	400
7	Martínez León Rodrigo		7				2		5	2			1	1	1		10	8	384
8	Rivero Rosendíz Mireya		7	1			3		6				4	1	2		12	8	400
9	Salcedo Honorio Luis		5				5		1	5	1	2	1	1			12	9	400
10	Villanueva Alvarez Beatriz		6				3		8				1	2			11	8	400
11	Zendejas Villafuente C.		4				10		4	1			1					5	

Cuadro No. X : CLASIFICACION DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS.

No. Mtra.	Nombre Alumno	Substantivos					Adjetivos		Circunstanciales			Cuantificativos		Causales				No. de constr.	No. palabras	
		Objetivos	Obj. directo	Obj. indirecto	Predicativos	Adnominales	Explicativos	Especificativos	Locativos	Temporales	Modales	Comparativos	Consecutivos	Causales	Finales	Condicionales	Concesivos			Perifrásticos
1	Cruz Pérez Alfonso	2	12			3	6		1	2	3	3		6	2		2	6	12	379
2	Fuertes Brígido Fernando		8			1	9			6	3	2	1	2	2			8	10	400
3	Huertas Jiménez Ma. Eugenia	1	3				12			2	2	1		4	1			5	9	400
4	Jiménez Vázquez G.		6						3	4	1			1	1			3	7	309
5	Lozano Ramírez Gabriela	1	5				11			5		1		1				5	7	400
6	Marmolajo Ceno Eriqueta Norma		12				9		1	2	1			1	1			12	8	400
7	Martínez Flores Armando		6			1	14				2			7				6	8	400
8	Nava Bárcenas José J.		13				12			7	2	1		6	1			8	8	400
9	Pez Martínez Alejandra	1	1				6		2	6	3			2	1			1	9	400
10	Silva Rojas Ma. de Lourdes		4				8		3	4	1			3	1			11	8	306
11	Torres Rebelo Gerardo	1	6				3		2	8				1	2			5	8	400
12	Vargas Medina Liliana		7				2			3	3			1	1			2	7	171
13	Wong Loya Jorge		8			1	4		1	3		1			4			4	8	400
14	S/N		1				10			10	1			3				9	8	447

78

Cuadro No. XI : CLASIFICACION DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS.

5.2.2 Análisis de la variedad de construcciones sintácticas (Cláusulas subordinadas).

En un primer acercamiento, analizamos el número de construcciones sintácticas que los sujetos utilizaron en sus escritos, con el fin de corroborar la hipótesis de que: quien usa una mayor gama de oraciones subordinadas, posee una mayor madurez sintáctica, para lo cual asignamos un número a cada sujeto, según el número de construcciones utilizado en oraciones subordinadas.

Así tenemos que en la muestra del segundo semestre, el escrito número 4 fue el que utilizó una mayor variedad de oraciones subordinadas, 10 de un total 48 construcciones, mientras que el número 8 solamente utilizó 6 diversos tipos de oraciones subordinadas de un total de 26. En el cuarto semestre, la máxima variedad de oraciones subordinadas fue utilizada en el escrito número 4, con un total de 9 tipos de construcciones, de un total de 33, en tanto que la mínima se encontró en el escrito número 11, que presenta 5 tipos en un total de 20 oraciones subordinadas. En el sexto semestre, la máxima variedad de construcciones la posee el escrito número 1, con un total de 48; en tanto que la mínima, pertenece a la muestra número 7 con una variedad de 6 en un total de 35 construcciones distintas. Los resultados se resumen en el cuadro número XII.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Cuadro No XII

Grupo	No de muestra	Fa1/UT	Total de O. subordinadas	Variedad de construcc.	Edad
2o	4	16.3	48	10	25
	6	11.6	26	6	22
4o	9	13.4	33	9	20
	11	15.1	20	5	18
6o	1	18.9	48	12	24
	7	13.8	35	6	22

En el cuadro anterior podemos observar que la diversidad de resultados tanto en el total de oraciones subordinadas así como en la variedad de construcciones demuestra una efectiva discriminación, sobre todo si se considera que en todos los casos se tomó un total de 400 palabras para realizar la medición. Lo anterior significa que el número de oraciones subordinadas utilizadas por los estudiantes así como la variedad de oraciones que utilizaron no está relacionada con el número de palabras sino con ciertos patrones sintácticos que cada hablante acostumbra utilizar en sus redacciones.

Por otra parte, es de señalarse la alta correlación existente entre el promedio de palabras por UT (primer índice de madurez sintáctica. En efecto, como notamos en los cuadros XIII y XIV, existe una muy significativa correlación entre el tipo de subordinación empleada y la variedad de construcciones (88.5 %); entre el primer índice de madurez sintáctica y la variedad de construcciones (72.7 %) y de éste con el índice de oraciones subordinadas (69.0 %).

Lo anterior nos indica la alta consistencia de los índices primarios y secundarios, de tal manera que aún realizando el análisis de ellos por separado, podrían considerarse como representativos de la madurez sintáctica global de un escrito. De este modo observamos en cada grupo que quien utilizó la mayor variedad de construcciones, tiene más edad. Del mismo modo, comparando los resultados de los tres grupos la correlación es similar. Los grupos que tienen los sujetos con una edad promedio más alta, (segundo y sexto) utilizan una mayor variedad de construcciones, en tanto que en el grupo del cuarto semestre, cuya edad promedio es menor, los índices son más bajos.

Por otra parte, es digno de hacerse notar la congruencia entre el uso de una determinada variedad de construcciones sintácticas con los promedios de los índices. Así vemos que de nuevo aparece la insignificante diferencia entre segundo y sexto semestres, con la consabida baja en el cuarto semestre. Obsérvese el cuadro número XV.

DATA FILE: MSCORRIN.CSS [6 CASES WITH 3 VARIABLES]
 CORRELACION ENTRE PRIMER INDICE, NUMERO DE SUBORDINADAS Y VARIEDAD DE CONSTR.

	1 INDICE	2 SUBORDIN	3 VARIEDAD
1	16.300	48.000	10.000
2	11.600	26.000	6.000
3	13.400	33.000	9.000
4	15.100	20.000	5.000
5	18.900	48.000	12.000
6	13.800	35.000	6.000

Cuadro No. XIII : DATOS

.CSS/3: BASIC STATS	SINGLE CORRELATIONS MEANS AND STANDARD DEVIATIONS (MD CASEWISE DELETED)		
	R(X,Y)	P	N
STANDARD MODE			
INDICE-SUBORDIN	.690147	.129139	6
INDICE-VARIEDAD	.727465	.101292	6
SUBORDIN-VARIEDAD	.885800	.018818	6

Cuadro No. XIV : CORRELACION ENTRE PRIMER INDICE, NUMERO DE SUBORDINADAS Y VARIEDAD DE CONSTRUCCIONES.

Cuadro No XV

Promedio de construcciones por grupo de correlación con el primer índice de Madurez Sintáctica.

Semestre	Promedio de construcciones	Pa1/ UT
2o	8.1	12.09
4o	7.4	10.48
6o	8.0	12.71

En el mismo sentido, observamos la correlación existente, en el promedio de gama de oración subordinada con la longitud de UT.

5.2.3 Clasificación de Oraciones Subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.

Para el análisis de los índices secundarios procedimos a clasificar las oraciones subordinadas en tres grandes grupos: sustantivas, adjetivas y adverbiales, los cuales subclasificamos según se observa en los cuadros número XVI, XVII y XVIII.

Como Hunt planteara en sus investigaciones sobre madurez sintáctica, el análisis de los índices secundarios es necesario para determinar qué tipo de subordinación utilizan los sujetos y particularmente refiere, que de las oraciones subordinadas, las adjetivas son las que, por lo menos en sus estudios, muestran de manera significativa la madurez sintáctica en los sujetos. De esta manera, los alumnos de grados superiores muestran una tendencia que "explica el incremento observable directamente en el número de cláusulas subordinadas por Unidades T, especialmente cláusulas adjetivas relativas." (Hunt, 1970:9).

En nuestra investigación, para obtener los porcentajes de cada tipo de cláusulas por UT, dividimos su número, entre el total de UT. Los resultados son los siguientes:

Cuadro No XVI

Grado	CL Sust/UT	CL Adj/UT	CL Adv/UT
2º sem.	23.1 1.9	20.8 1.7	34.5 2.8
4º sem.	26.0 2.3	13.6 1.2	30.4 2.7
6º sem.	26.6 1.6	23.9 1.6	35.5 2.5

En el cuadro anterior podemos observar cómo en los textos de los alumnos predomina el uso de las oraciones adverbiales en sus distintas variedades, respecto a las subordinadas sustantivas y las adjetivas. Podemos también corroborar que el incremento de esta clase

de subordinación se correlaciona con la edad de los sujetos, de tal modo que los de menor edad (cuarto semestre en este caso), muestran los índices más bajos, en tanto que los de sexto semestre, de mayor edad y grado alcanzan los índices más altos.

Ahora bien, si tenemos en cuenta la tesis de Hunt, quien considera a las oraciones subordinadas adjetivas como un índice significativo de madurez sintáctica, aparentemente por los resultados generales en este análisis, podríamos aventurarnos a afirmar que los escritos en general acusan una deficiente madurez sintáctica y esto podría deberse a que, cuantitativamente, en la subclasificación, las oraciones subordinadas adverbiales tiene una variedad más amplia (nueve tipos), respecto a las sustantivas (5 tipos) y a las adjetivas (dos tipos: explicativas y especificativas). Esta situación puede corroborarse en el análisis que por subtipos de oraciones subordinadas llevamos a cabo y mostramos en los cuadros XIV y XV, nótese cómo en efecto, existe un predominio en el uso de oraciones adjetivas explicativas por sobre todas las demás construcciones.

Cuadro No. XVII

Semestre	Sustantivas				Adjetivas	
	Sujetivas	O D.	O I	Adnom.	Explicat.	Especif.
2o	6.7	14.9	0.4	20.2	20.2	-
4o	1.1	24.3	0.5	0.2	13.6	-
6o	1.3	20.0	-	1.3	23.3	-

Cuadro No. XVIII

Sem.	Adverbiales								
	Loc.	Temp.	Mod.	Comp.	Consec.	Caus.	Fin.	Condi.	Consec.
2º	1.6	10.1	2.8	0.7	1.2	11.1	6.0	0.2	0.4
4º	0.2	15.6	2.0	0.5	0.5	5.2	4.3	1.1	0.2
6º	2.8	13.3	4.8	0.2	0.2	8.2	3.7	-	0.4

Estos resultados nos informan entonces que existe un predominio del uso de las oraciones subordinadas explicativas entre una gama diversa de oraciones sustantivas y adverbiales. También podemos ver la correlación que existe en el uso de dichas oraciones con la edad promedio de los grupos y del grado de escolaridad. Así vemos que el índice obtenido por el segundo semestre es más alto que el cuarto (de menor edad) sólo en este tipo de oraciones, en tanto que los promedios del sexto semestre son más altos en el uso de oraciones subordinadas adjetivas explicativas:

Cuadro No. XIX

2º semestre	20.2
4º semestre	13.6
6º semestre	23.3

Por lo anterior, la hipótesis de Hunt en relación al uso de oraciones subordinadas adjetivas como un índice de madurez sintáctica quedó también corroborado en esta investigación.

Ahora bien, respecto a la enseñanza, podríamos afirmar que, de particular interés para el profesor de lengua puede ser el realizar análisis como el que aquí llevamos a cabo respecto al tipo de subordinación que emplean los estudiantes puesto que con ello podría darse a la tarea de diseñar ciertos ejercicios de combinatoria de oraciones con aquellas construcciones que los alumnos utilizan escasamente o nunca. Complementariamente podrían también elaborarse ejercicios en los que el estudiante redactara, a través de diversas construcciones alternas, las mismas ideas expresadas con enunciados similares, tal y como ya se hace en propuestas del tipo López y López.

5.3 Correlación de la madurez sintáctica y otras variables.

Con la base de la correlación que Hunt estableciera entre la madurez sintáctica que demuestra un individuo y su edad cronológica, aquí retomamos esta tesis sometiéndola a observación.

Presumiendo asimismo que podrían existir otras correlaciones con el promedio de madurez sintáctica, recurrimos al paquete estadístico CSS, a fin de observar en qué medida ésta corresponde al menor o

mayor aprovechamiento escolar. Para ello se capturó la información relativa a la edad y trayectoria escolar de los alumnos.

Para tal efecto, como se recordará, se recurrió a un cuestionario que les fue aplicado a los estudiantes, a través del cual pudimos obtener cierta información acerca de la edad y del grado de aprovechamiento escolar, tanto de sus logros como de sus deficiencias. Sin embargo, para poder contar con datos más confiables, acudimos a los historiales académicos de los alumnos, que nos fueron proporcionados por la institución.

Los datos clave de referencia de las trayectorias, que fueron tomados en cuenta para el análisis, son:

1º Promedio de egreso, en el caso de los sujetos de cuarto y sexto semestres, los cuales ya concluyeron su bachillerato.

2º Promedio alcanzado a la fecha. Se refiere a los sujetos del segundo semestre, que en la actualidad cursan el sexto semestre del CCH.

3º Promedio general en las materias del Area Lingüística.

4º Edad de los sujetos.

La codificación y análisis de datos se presentan en los cuadros XX y XXI y en el gráfico 1.

CUADRO No. XX

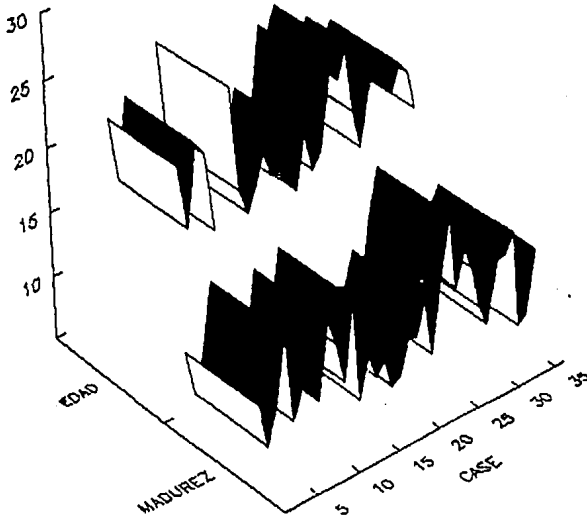
DATA FILE: MADTRAY.CSS [36 CASES WITH 5 VARIABLES]
 CORRELACION ENTRE MADUREZ SINACTICA Y TRAYECTORIA ESCOLAR

	1 GRUPO	2 MADUREZ	3 PROMEDIO	4 LINGUIST	5 EDAD
1	1.000	11.800	7.550	6.100	17.000
2	1.000	8.400	7.660	6.000	
3	1.000	11.000	7.140	6.200	
4	1.000	16.300	8.100	9.200	25.000
5	1.000	9.300	7.660	5.300	
6	1.000	11.600	9.250	9.400	22.000
7	1.000	10.700	7.660	7.700	17.000
8	1.000	9.900	7.420	6.400	23.000
9	1.000	15.700	9.300	10.000	22.000
10	1.000	13.700	8.000	8.100	16.000
11	1.000	10.300	8.000	8.500	
12	1.000	16.400	8.920	9.500	26.000
13	2.000	8.300	8.560	9.500	18.000
14	2.000	11.400	8.930	10.000	16.000
15	2.000	9.500	7.620	8.000	18.000
16	2.000	10.300	9.000	8.500	20.000
17	2.000	8.000	8.250	8.300	18.000
18	2.000	8.400	7.710	7.000	18.000
19	2.000	11.200	9.120	9.200	17.000
20	2.000	10.800	7.930	8.000	16.000
21	2.000	13.400	8.370	8.200	20.000
22	2.000	8.900	7.750	8.500	17.000
23	2.000	15.100	8.560	8.700	18.000
24	3.000	18.900	7.100	7.600	24.000
25	3.000	13.100	7.750	7.200	23.000
26	3.000	15.800	8.310	8.800	25.000
27	3.000	14.000	9.600	9.000	20.000
28	3.000	10.700	9.600	9.800	17.000
29	3.000	9.100	6.870	6.800	21.000
30	3.000	13.800	7.430	7.600	23.000
31	3.000	13.800	7.750	8.200	
32	3.000	15.200	8.000	8.400	20.000
33	3.000	7.600	7.120	7.000	22.000
34	3.000	8.200	7.250	7.700	21.000
35	3.000	13.100	8.250	7.800	18.000
36					

CUADRO No XXI

CSS/3: BASIC STATS	SINGLE CORRELATIONS MEANS AND STANDARD DEVIATIONS (MD CASEWISE DELETED)		
STANDARD MODE	R(X,Y)	P	N
MADUREZ-GRUPO	-.038434	.840200	30
MADUREZ-PROMEDIO	.213570	.257129	30
MADUREZ-LINGUIST	.281276	.132134	30
MADUREZ-EDAD	.489666	.006024	30

GRAFICO No. 1



El resultado del análisis estadístico nos muestra claramente, en el cuadro XXI y en su correspondiente gráfico, que la única correlación positiva se establece, de manera muy significativa, entre madurez sintáctica y edad, lo cual ya habíamos señalado en repetidas ocasiones.

Ahora bien, un análisis general por grupo, nos arrojó el resultado que exponemos en el siguiente cuadro:

Cuadro No. XXII . Promedios generales de trayectorias escolares.

Grupo	Edad Promedio	Prom. Gral. Bachillerato	Prom. Area Lingüística	Pa1/UT
2o.	21	8.0	7.7	12.09
4o.	17	8.3	8.5	10.48
6o.	21	7.8	7.9	12.71

En relación al aprovechamiento escolar, los promedios generales muestran un ligero aumento entre el segundo y cuarto grados: de 8.0 a 8.3, pero en el sexto semestre dicho promedio muestra una baja de 7.8. Lo mismo sucede con los promedios generales de aprovechamiento escolar en el área lingüística. Así tenemos para el segundo semestre 8.5; para el cuarto 7.7 y para el sexto 7.9.

Esta información sobre la baja de promedio en el sexto semestre sería explicable si consideramos que, a medida que los alumnos avanzan en su escolaridad a través del bachillerato, van acumulando deficiencias como producto de materias reprobadas; es decir, podemos suponer que un alumno que reprueba una materia determinada condiciona con ello su reprobación en las subsiguientes del área, al carecer de la información básica que le permitiría comprender la de las materias siguientes.

En el mismo tenor, es previsible que, ante un examen sumativo general, como es el caso de un extraordinario, los alumnos no tengan la oportunidad de obtener buenas calificaciones, circunstancia que afecta su promedio general. Es así que podríamos afirmar que, en lo general, no existe correlación entre el aprovechamiento escolar y la madurez sintáctica, por la situación antes descrita que involucra la intervención de una serie de variables.

En lo que se refiere a la falta de correlación entre madurez sintáctica - nivel escolar (grupo) - trayectoria escolar, es decir, a la suposición de que a una mayor/menor madurez sintáctica correspondería una mejor/peor trayectoria escolar, consideramos que es comprensible puesto que, como se reconoce tanto empírica como teóricamente en el terreno de la pedagogía, la formación de los estudiantes al término de un ciclo educativo debe verse como un producto de las múltiples variables que confluyen en el ámbito institucional (formación de base, calidad de enseñanza, elementos contextuales, etcétera) (Galán. 1988: 26). Por ello, no nos parece

extraño el que una calificación pueda no reflejar ya no sólo la madurez sintáctica sino el aprendizaje real logrado por un estudiante, asunto que, por su parte, comporta otras tantas dificultades para evaluarlo.

Igualmente traeríamos a colación lo dicho anteriormente respecto a la incertidumbre en la que se lleva a cabo la enseñanza de la lengua materna, de tal manera que la falta de evolución en el aprendizaje de esta materia - según se demostró en este estudio exploratorio - podría muy bien explicarse por esta situación, sin menospreciar la intervención de otras variables que, como ya se dijo, pueden afectar los resultados de la educación.

6. CONCLUSIONES

A través de este estudio exploratorio sobre la madurez sintáctica, que constituye un primer acercamiento al problema, complejo y poco estudiado de evaluar la calidad de la producción escrita, hemos podido constatar que existe la necesidad de adentrarnos en investigaciones que han aportado datos sobre este tema, sobre todo si consideramos que los profesores de lengua tenemos directamente la responsabilidad de emitir juicios de valor en torno a ello. Por otra parte, inmersos en un proceso de revisión curricular y planeación educativa como es el caso en nuestro sistema escolar del CCH, es doblemente importante adentrarnos en el análisis de la producción escrita, puesto que la competencia lingüística adquirida por nuestros estudiantes debería ser una de las pautas fundamentales para tomar decisiones sobre la reestructuración de programas y de sus elementos constituyentes.

Nos resulta claro que la medición de la madurez sintáctica constituye apenas uno de los indicios para acercarnos a precisar los criterios que debería guiar un protocolo de evaluación en el plano escrito; no obstante, en este trabajo pretendimos someter a prueba la validez y congruencia de los índices de madurez sintáctica porque estamos convencidos de que pueden aportar ciertos elementos para describir y evaluar, en alguna medida, el desarrollo sintáctico de los estudiantes.

Consideramos, por otra parte, que nuestros resultados nos brindan elementos importantes para introducir un nuevo enfoque en nuestra práctica docente, para abordar una problemática, que durante años, si bien no soslayábamos, no encontrábamos los caminos adecuados para resolver.

Pensamos que una vez establecida la madurez sintáctica de nuestros alumnos en la producción escrita, podremos asimismo juzgar la complejidad textual, aspecto que nos servirá, específicamente a los docentes, para sensibilizarnos respecto a las dificultades que puede enfrentar alumno en la lectura de cierto tipo de textos, al poseer una determinada complejidad sintáctica.

El haber constatado en este estudio la confiabilidad de la medición de la madurez sintáctica a través de los Índices Primarios y Secundarios propuestos por K. Hunt, nos resultó particularmente revelador por su poder de discriminación respecto al nivel de madurez entre sujetos de un mismo grupo y de distintos grados escolares. También podemos percatarnos de la congruencia de los índices primarios con los índices secundarios, de tal modo que, en general, fue posible corroborar los resultados de nuestra investigación con los de otras y en distintas lenguas.

En el mismo tenor, en el análisis de los resultados de los índices primarios y secundarios fue altamente significativa la correlación entre la madurez sintáctica y la edad de los sujetos: es decir, nos pareció contundente el comprobar cómo los sujetos de mayor

edad fueron los que mostraron en su producción escrita los índices tanto primarios como secundarios más altos.

Lo anterior nos ofrece una buena pauta para la evaluación de la redacción, ya que como se ha manifestado en el análisis de los resultados, no se encontró correlación entre la madurez sintáctica y el grado de escolaridad de los alumnos, sino con la edad de los alumnos. Como en investigaciones anteriores, este dato llamó nuestra atención sobre la validez de las enseñanzas que, en el fenómeno de la lengua reciben nuestros estudiantes ya que en este estudio exploratorio no se percibió ningún incremento en madurez sintáctica en grados superiores; esto es, se hubiera esperado que, por la preparación adquirida en su trayectoria en el bachillerato, las composiciones de los alumnos de cuarto semestre hubiesen mostrado un índice de madurez sintáctica más alto que los de segundo y más bajo que los de sexto.

Como ya se había comentado, la situación lejos de sorprendernos nos corroboró nuestra percepción respecto a la falta de pistas adecuadas y fundamentadas teóricamente para la enseñanza que, en gran medida la explicaría. Por lo consiguiente, estamos convencidos de que en el momento de la planeación curricular, estudios como el nuestro deben ser tomados en cuenta, ya que creemos haber demostrado que la situación real respecto al nivel de madurez sintáctica de los alumnos y, por ende, ello debería enfocarse en los contenidos de los programas de la materia.

En este sentido, la correlación entre madurez sintáctica y edad nos ofreció una excelente pista para la elaboración de ejercicios, sobre todo el haber detectado esta importante deficiencia.

Así, las interrogantes, que en su momento se han hecho otros investigadores y nosotros mismos, respecto a qué hemos hecho durante un ciclo escolar determinado, en este caso de 3 años, para ayudar a desarrollar la competencia lingüística de nuestros alumnos y específicamente al mejoramiento de una buena y eficaz expresión oral y escrita en el ámbito escolar, encuentra una de las alternativas de solución, al ser detectado el problema, en la elaboración de ejercicios de combinación de oraciones que ya ha sido probada por otros investigadores, con buenos resultados.

Por último, diríamos que estamos conscientes de que éste es un primer acercamiento a un campo de estudio que ofrece muchas posibilidades de investigación, reflexión y análisis; pero aún con sus limitaciones, esperamos que el trabajo realizado sea de utilidad para quien, igual que nosotros, esté involucrado en la enseñanza de la lengua materna.

BIBLIO-HEMEROGRAFIA

1. Berinstáin Helena. *Análisis e interpretación del Poema lírico*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1989.
2. Berinstáin Helena. *Diccionario de retórica y Poética*. México. Porrúa. 1985.
3. Bernárdez E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
4. Bertil, Malmber. *Los nuevos caminos de la Lingüística*. México. S. XXI. 1973.
5. Casetti, Francisco. *Introducción a la Semiótica*. Barcelona. Fontanella. 1980.
6. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Compilación de Programas. Documento de Trabajo*. DUACE, UNAM, México, 1976.
7. Contreras, Heles (Compilador). *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México, Siglo XXI, 1971.
8. Echeverría Max. "Estructura y función de un perfil de competencia lingüística", *XI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*. 15 al 19 de octubre de 1990. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela.
9. Escuela Nacional Preparatoria. *Guías de estudio. Cuarto año de bachillerato*. (Ciclo escolar 1993-1994). México, UNAM, Dirección General, 1993.
10. *Gaceta CCH*, "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", México, UNAM; 1º de febrero de 1971.
11. *Gaceta UNAM*, "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", México, UNAM, 1º de febrero de 1971.
12. Galán Giral Ma. Isabel y Marín Méndez Dora Elena, *Investigación para evaluar el curriculum universitario*, México, UNAM, Porrúa, s.a., 1988.

13. Goodman [1982] "El proces de lectura" En: Ferreiro E. y Gómez P.M. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 4a. ed., 1986.
14. Herrera Lima, Ma. Eugenia, "Madurez Sintáctica en escolares de la Ciudad de México, Análisis preliminar", en: López Morales, Humberto. *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. Puerto Rico, Editorial de la Universidad, 1991, pp. 173.
15. Hunt, Kellog W. "Earlier Measures of syntactic Development"; en: *Syntactic maturity in schoolchildren and adults*, Monographs of the Society of Research in Child Development, Serial No. 134, Vol. 35, No. 3, 1970.
16. Hunt, Kellog W. [1966]. "Recent measures in syntactic development", en: Mark Lester, ed., *Readings in applied Transformational grammar*. New York: Holt. Rinehart and Winston, 1970, págs. 193-201.
17. Hunt, Kellog W. (1977) "Early blooming and late blooming syntactic structures" en: Charles R. Cooper y Lee Odel, eds., *Evaluating Writing, describing, measuring, judging*, NCTE Urbana, Illinois, pp. 91-104.
18. López Morales, Humberto. *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid, Playor, 1984.
19. Mc Ginitie, W. H., Maria, K. y Kimmel S., "Las estrategias cognitivas", en: Ferreiro E. y Gómez P.M. (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. México, Siglo XXI, 4a. ed., 1986.
20. Olloqui de Montenegro, Liliana, "La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna", en: López Morales, Humberto. *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. Puerto Rico, Editorial de la Universidad, 1991, pp. 113-131.
21. Rodríguez Fonseca, Leonilda, "Indices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria", en: López Morales, Humberto. *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. Puerto Rico, Editorial de la Universidad, 1991, pp. 133-143.

22. Slobin, D.I. *Introducción a la psicolingüística*. México, Paidós, 1987.
23. Stewart Murry F. *Syntactic Maturity From High School to University: A First Look*. In *Research in The Teaching of English*, 12, University of New Brunswick, 1968-1970, pp. 37-46.
24. Vázquez N., Irma, "Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior", en: López Morales, Humberto. *La enseñanza del español como lengua materna, Actas del II Seminario Internacional sobre aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, Puerto Rico, Editorial de la Universidad, 1991, pp. 145-153.
25. Van Dijk T. A. [1978], *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1a. reimpresión 1989.
26. Veliz, Mónica et al., "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", en: *Revista de Lingüística Aplicada*, No. 23, Concepción, 1985.
27. Veliz, Mónica, "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", en: *Revista de Lingüística aplicada*, Núm. 26, Concepción, 1988.
28. Zacaula Sampieri, Frida, *Estudio preliminar sobre madurez sintáctica entre estudiantes del Bachillerato del CCH*, (Ponencia), VII *Foro Internacional de Investigación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, México, [Sitio donde se realizó, fecha completa] 1992.